

## **Métodos de Avaliação de Aprendizagens em História e Geografia do 3º Ciclo – Um Estudo Comparativo**

**Rodrigo José da Cunha de Almeida Fernandes**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História  
e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino  
Secundário**

**Setembro de 2014**

## **Métodos de Avaliação de Aprendizagens em História e Geografia do 3º Ciclo – Um Estudo Comparativo**

**Rodrigo José da Cunha de Almeida Fernandes**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História  
e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino  
Secundário**

**Setembro de 2014**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica de Raquel Pereira Henriques. Supervisão da prática de ensino em Geografia da responsabilidade do Professor Miguel Soares, na Escola Secundária 2, 3 de Alvide e supervisão da prática de ensino em História da responsabilidade da Professora Ana Vaz da Escola Secundária Quinta do Marquês.

*«A aula é um momento de diálogo no qual o aluno dispõe-se a participar, a vencer os seus medos, discordar dos pontos de vista do professor, é um tempo destinado a correlação de fatos dando-lhes ordem e forma lógica, atribuindo-lhes significado.»*

*Ziane Cielo Marhl*



---

## **Agradecimentos**

---

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer de forma muito especial à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Raquel Pereira Henriques, pela orientação que prestou, pela enorme facilidade de contato, por todas as sugestões feitas e pela dedicação com que me ajudou a concluir este trabalho.

À minha mãe, que sempre se dedicou à minha formação e que, sem a sua ajuda e apoio, não teria chegado até aqui.

À Maria, pela paciência que teve comigo ao longo deste ano letivo (2013/2014), apoiando-me sempre neste meu sonho de ser professor. Pelas horas passadas em bibliotecas a acompanhar as minhas infundáveis pesquisas. Pelas várias leituras que fez deste meu trabalho, que em muito contribuíram para a sua melhoria. Finalmente, pelas longas conversas que me deram a força necessária para continuar até ao fim.

Ao Professor Miguel Soares e Professora Ana Vaz, pela inigualável orientação e dedicação ao início da minha atividade como professor. Por me terem integrado de forma tão acolhedora e profissional nas respetivas escolas. Por todo o apoio na elaboração de materiais e na formação de estratégias de aprendizagem. Agradeço-vos profundamente, pois marcaram o início da minha vida profissional de uma forma muito positiva e feliz.

Aos alunos que tive o prazer de ensinar em ambas as escolas. Agradeço a compreensão de eventuais nervosismos e por terem participado neste trabalho.

A todos os professores e funcionários de ambas as Escolas, agradeço a forma calorosa com que me receberam e com que me ajudaram sempre que necessitava.

Aos meus colegas de estágio agradeço o agradável ambiente de entreaajuda e amizade que houve sempre, pois foram fundamentais na conclusão desta etapa.

Por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste meu trabalho.

---

## Resumo

---

A avaliação, no contexto de ensino-aprendizagem, ocupa um papel central e fulcral. Subdivide-se em diversas formas e modalidades que nos ajudam a compreender as formas de implementar momentos avaliativos e de conduzir práticas letivas.

O presente relatório pretende efetuar uma contextualização teórica de alguns conceitos relacionados com a avaliação – nomeadamente a avaliação sumativa e a avaliação formativa – compreendendo a sua praticabilidade na atividade docente.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu em duas escolas diferentes, e a minha prática letiva cingiu-se aos 8º e 9º anos do Ensino Básico. Desta forma, o trabalho apresentado efetua uma comparação entre duas práticas letivas e avaliativas, analisando a sua repercussão ao nível da aprendizagem dos alunos.

Palavras-Chave: *Avaliação; Avaliação Formativa; Avaliação Sumativa; Ensino-Aprendizagem.*

## Abstract

Evaluation, in the context of teaching and learning, occupies a central and important role. It is subdivided into various forms and types that help us understand the ways of implementing and conducting evaluative moments and the practice of teaching.

This report aims to make a theoretical contextualization of some concepts relating evaluation - particularly summative and formative evaluation - including its practicality in the teaching activity.

The Supervised Teaching Practice took place in two different schools, and my teaching practice was focused on 8th and 9th grades of basic education. The work presented makes a comparison between two practices of teaching and of evaluation, analyzing their impact in terms of student learning.

Key-words: *Evaluation; Formative Evaluation; Summative Evaluation; Teaching and Learning.*



---

## Índice

---

I. Introdução.....	Pág.1
II. Avaliação.....	Pág.10
II.I. Avaliação Sumativa.....	Pág.14
II.II. Avaliação Formativa.....	Pág.17
III. Prática Letiva e Avaliativa nas Turmas de Estágio.....	Pág.25
IV. Análise dos Resultados Obtidos nas Diferentes Turmas de Estágio.....	Pág.36
V. Considerações Finais.....	Pág.40

Bibliografia

Anexos

---

## I. Introdução

---

Ao longo do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ouvi vários professores a sustentar a ideia de que a aprendizagem dos alunos é a meta mais importante a ser alcançada. O mestrado foi decorrendo, e esta questão permaneceu no meu pensamento. Mas rapidamente surgiram outras questões, subjacentes à primeira, e cuja importância não é secundária. Admitindo que a aprendizagem dos alunos é o objetivo principal e o que sustenta o trabalho do professor, importa refletir acerca do seu papel enquanto dinamizador das aprendizagens, compreendendo se o seu trabalho está a ser desenvolvido da melhor forma. Ou seja, como é que o professor sabe se os alunos estão, de facto, a aprender?

À primeira vista, parece óbvia a resposta a esta questão tão primária: através da avaliação. Foi com base nesta resposta que fui efetuando diversas leituras e inteirando-me da diversidade de conceitos e formas de avaliação, compreendendo melhor a sua dimensão. Os trabalhos desenvolvidos para as unidades curriculares do mestrado, foram-me alertando para variadíssimas questões relacionadas com o papel do professor na escola, na sala de aula e, principalmente, na aprendizagem dos alunos<sup>1</sup>. Mas ao longo do estágio decorrido entre Setembro de 2013 e Junho de 2014, fui-me apercebendo da importância que a avaliação tem na vida de um professor<sup>2</sup>. A prática docente passa pela planificação de metodologias de trabalho, pela execução dessas e pela avaliação das aprendizagens dos alunos, assim como deve passar por um olhar crítico em relação a si próprio, enquanto professor, dinamizador e orientador das aprendizagens.

Desta forma, o meu estágio e consequente relatório centraram-se na temática da avaliação, na sua multiplicidade de formas e conceitos envolvidos, adequadas às diferentes realidades das escolas, dos alunos e das experiências de aprendizagem. A avaliação surge assim intrinsecamente ligada ao contexto socioeconómico e cultural

---

<sup>1</sup> Não me refiro apenas às aprendizagens visadas nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência mas, num sentido mais lato, englobando aprendizagens académicas, sociais e culturais, ou seja, à formação humana do aluno.

<sup>2</sup> A importância da avaliação será desenvolvida em capítulo próprio.

em que a turma e a escola se inserem, pois quando um professor trabalha numa escola básica ou secundária, tem de ser sensível à heterogeneidade dos grupos que encara. Essa sensibilidade transparece não apenas através do próprio ato de lecionar mas, principalmente, no método e na forma de avaliação das aprendizagens e do percurso percorrido pelos alunos, adequando a atividade docente ao contexto socioeconómico e cultural da escola<sup>3</sup>.

O presente trabalho procura relacionar dois tipos de lecionação com dois tipos de avaliação. No final, observando os resultados de aprendizagem dos alunos, verificar-se-á a utilidade de repensar as formas e métodos de avaliação, adequando-as, como já foi referido, ao contexto socioeconómico e cultural específico das escolas ou turmas. Assim, nas turmas do 8º ano de escolaridade, foi praticada uma atividade letiva expositiva, tendo como base a avaliação sumativa<sup>4</sup>. Com as turmas do 9º ano de escolaridade, foi praticada uma atividade letiva baseada nos princípios da aprendizagem cooperativa e avaliada segundo a apreciação formativa e autorregulada. Ambas as práticas serão explicadas teoricamente no capítulo I do presente relatório.

É importante ressaltar que o objetivo essencial deste estudo não é a avaliação da atividade docente, pois os temas a abordar com esta temática levar-me-iam a outro estudo intensivo, embora esta seja de grande relevância para o bom funcionamento dos trabalhos elaborados nas escolas. Não quero com isto dizer que a minha atividade enquanto docente – principalmente enquanto docente em formação – não fosse constantemente alvo de avaliação e, também, de uma autoavaliação, uma vez que o que se pretende é uma prática de ensino em constante correção e melhoria, para o bem dos alunos e da sua aprendizagem. *A avaliação é o espelho da dinâmica da escola, permitindo que os seus mais directos intervenientes compreendam a realidade, a corrijam, a mudem e a olhem com toda a clareza e rigor.*<sup>5</sup> Desta forma, uma “boa” avaliação, com especial relevo para a área educacional, pressupõe que seja transversal

---

<sup>3</sup> Uma vez que eu próprio, na minha prática de ensino supervisionada, trabalhei em duas escolas distintas, a adequação que menciono será exemplificada no capítulo II do presente relatório.

<sup>4</sup> Existe uma diferenciação do conceito de avaliação sumativa e de avaliação somativa que será explicada e desenvolvida mais adiante em capítulo próprio.

<sup>5</sup> AFONSO, Isilda Lourenço, *Recursos e Percursos – Para a avaliação de desempenho dos docentes*, Lisboa, Plátano Editora, 2009, p.8.

a todos os intervenientes na escola: os professores, os alunos e a própria escola<sup>6</sup>. Os próprios meios utilizados para proceder à avaliação das aprendizagens dos alunos, são também alvo de avaliação, uma vez que se pode compreender, *a dado momento que, por exemplo, uma actividade de pesquisa prevista está a ser inadequada e pouco eficaz para uma parte dos alunos*<sup>7</sup>.

Assim, a minha atividade específica foi e será sempre alvo de avaliação, de modo a conseguir obter um *feedback* quanto às estratégias de ensino que utilizei, e para que a minha função procure estar de acordo com as necessidades educativas dos alunos. *O docente, de acordo com a sua formação científica e pedagógica, nas suas várias vertentes, põe constantemente à prova a sua função de professor, de formador e de orientador, num quadro de valores subjacentes à sua missão*<sup>8</sup>. No entanto, este trabalho específico ocupa-se da importância da avaliação para a aprendizagem dos alunos, focando-se essencialmente nesses mesmos e não na importância da avaliação da prática docente. Assim, o presente trabalho debruçar-se-á, fundamentalmente, sobre os resultados da aprendizagem dos alunos - que trabalharam com diferentes métodos e foram sujeitos a avaliações igualmente distintas – tentando compreender, através da análise desses mesmos resultados, a importância da avaliação no processo escolar.

Uma vez que o Mestrado integra a área científica e disciplinar da História e a área científica e disciplinar da Geografia, o estágio subsequente dividiu-se, obrigatoriamente, pelas duas áreas. Desta forma, o primeiro semestre, decorrido entre setembro de 2013 e janeiro de 2014, foi dedicado à lecionação de Geografia na Escola Secundária 2, 3 de Alvide. Por sua vez, o segundo semestre, decorrido entre janeiro e junho de 2014, foi dedicado à lecionação de História na Escola Secundária Quinta do Marquês, em Oeiras.

As escolas onde decorreu o estágio são muito diferentes, quer pelo local onde se inserem, quer em infraestruturas e população abrangida. Estas dissemelhanças permitiram-me compreender dois contextos diferentes de aprendizagem e, também,

---

<sup>6</sup> AFONSO, Isilda Lourenço, *Op. Cit.*, p.8.

<sup>7</sup> ROLDÃO, M<sup>ª</sup> do Céu, *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2009, p.64.

<sup>8</sup> AFONSO, Isilda Lourenço, *Op. Cit.*, p.42.

adequar o trabalho indireto de um professor às turmas lecionadas<sup>9</sup>. Foi, de facto, uma mais-valia para mim, enquanto formando da atividade docente, ter tido a possibilidade de lecionar em contextos tão diferentes, que enriqueceram este trabalho e a minha experiência enquanto professor.

A Escola Secundária 2, 3 de Alvide está localizada no concelho de Cascais, integrada num bairro muito particular. Através dos inquéritos preenchidos pelos alunos do 9º ano do ensino básico<sup>10</sup> e de várias conversas com o orientador cooperante, pude aperceber-me do contexto socioeconómico, não só dos alunos, mas do contexto geral onde a escola se insere. São poucos os alunos cujos pais têm habilitações académicas ao nível do Ensino Superior, assim como foram poucos os que manifestaram o desejo de prosseguir os estudos através do ensino regular. Da mesma forma, em conversas com o orientador cooperante, pude aperceber-me que a participação dos pais nas atividades curriculares, em particular, e com a escola, em geral, é escassa.

Através da minha experiência e do contato direto com os alunos, fui-me inteirando também de uma questão importante e que, se ignorada, pode comprometer automaticamente os bons resultados da aprendizagem dos alunos. Existia, em geral, uma elevada desmotivação por parte dos alunos, refletida no desinteresse que estes demonstraram pela escola, pelos temas abordados e pelos conteúdos específicos da disciplina. Esta é uma característica importante e que me levou a tentar compreender melhor as relações existentes entre o contexto socioeconómico, o elevado nível de insucesso escolar e a desmotivação dos alunos pela escola.

Comecemos pelo papel da família no sucesso ou insucesso escolar. Existe, nas escolas em geral, uma lacuna de comunicação entre os encarregados de educação e a instituição, no que se relaciona com a educação dos alunos. Esta é uma tendência verificada a nível nacional<sup>11</sup>, da qual a Escola de Alvide faz parte. Deseja-se uma

---

<sup>9</sup> Por trabalho indireto refiro-me à planificação e delineação de estratégias de aprendizagem, assim como toda a preparação das aulas.

<sup>10</sup> Conferir Anexo I (p. I-IV)

<sup>11</sup> MARUJO, Helena Águeda; NETO, Luís Miguel e PERLOIRO, Maria de Fátima, *A Família e o Sucesso Escolar*, Lisboa, Editorial Presença, 1998, p.10.



proximidade e cooperação entre ambas as partes mas, por vezes, essa proximidade é posta em causa, uma vez que a escola tem dificuldades em saber como pedir, aceitar ou estimular o envolvimento dos pais, da mesma que forma que os pais encontram dificuldades em disponibilizar tempo e em compreender o seu papel na escola<sup>12</sup>. *É hoje claro que a participação activa dos pais no processo de aprendizagem pode melhorar o desenvolvimento das crianças. Os pais são, com toda a propriedade, o maior e mais válido recurso que os professores possuem para ajudar os alunos a terem sucesso e felicidade*<sup>13</sup>.

Quanto à motivação, podemos distinguir de imediato dois tipos: a extrínseca e a intrínseca. O conceito geral está associado a mecanismos biológicos e psicológicos que desencadeiam ações com maior ou menor intensidade ou persistência. A diferenciação do conceito em extrínseco ou intrínseco é o que nos permite compreender a ligação entre a motivação e o sucesso escolar. Desta forma, podemos definir motivação extrínseca como sendo a que reúne diversos tipos de incentivos imediatos após a consecução da ação em causa (os prémios). Já a motivação intrínseca é aquela que nasce do interesse que a ação oferece por si mesma, ou seja, a motivação intrínseca relaciona-se mais com o sentido corrente que se dá à palavra motivação<sup>14</sup>. Estudos demonstram que o sucesso escolar não advém da motivação extrínseca, uma vez que, ao premiar cada ação, esta acaba por se desvalorizar. Se o aluno for capaz de desenvolver ações por puro interesse e motivação intrínseca, o sucesso escolar atinge-se mais facilmente. De uma forma geral, a motivação começa impelida por motivos passageiros e superficiais – a motivação extrínseca. O objetivo último é transformar esta motivação imediata em motivações projetadas no futuro – motivação intrínseca<sup>15</sup>. Há, no entanto, uma questão que se impõe: como estimular a motivação intrínseca dos alunos, de modo a estes obterem o sucesso escolar?

Respondendo a esta questão ficamos a compreender a relação existente entre a família, o contexto socioeconómico e o sucesso/insucesso escolar dos alunos. A

---

<sup>12</sup> MARUJO, Helena Águeda; NETO, Luís Miguel e PERLOIRO, Maria de Fátima, *Op. Cit.*, p.10.

<sup>13</sup> Idem, p. 11.

<sup>14</sup> LIEURY, Alain e FENOUILLET, Fabien, *Motivação e Sucesso Escolar*, Lisboa, Editorial Presença, 1997, p.108.

<sup>15</sup> MARUJO, Helena Águeda; NETO, Luís Miguel e PERLOIRO, Maria de Fátima, *Op. Cit.*, p.16.

motivação intrínseca dos alunos desenvolve-se e estimula-se através *de um ambiente familiar rico em incentivos, vivências e experiências de tipo cultural, onde se acompanha com atenção e optimismo o percurso escolar da criança ou jovem e onde os pais são bons modelos ao quererem, eles mesmos, saber mais e saber melhor – para que se despertem e consolidem interesses intelectuais*<sup>16</sup>.

Embora as questões relacionadas com a motivação tenham sido abordadas, de certa forma, genericamente, são convenientemente relacionadas com o caso específico da Escola Secundária 2, 3 de Alvide. Grande parte dos encarregados de educação não frequentou o Ensino Superior e, muitos também, não frequentaram o Secundário<sup>17</sup>. É possível, embora não seja uma regra, que um aluno proveniente de um contexto familiar imperado pela dificuldade económica, e se *a criança é oriunda de um meio social indiferente às possíveis aquisições escolares*, tenha uma maior dificuldade em estimular a motivação intrínseca, pois a escola pode estar *fora do sistema de valores da comunidade em que a criança se insere*<sup>18</sup>. Isto é, estas premissas, embora não sejam uma regra, podem ser uma explicação possível do elevado desinteresse dos alunos pela escola e da dificuldade em desenvolver a motivação intrínseca dos mesmos.

O desinteresse demonstrado por estes alunos é facilmente tido em conta através do número de respostas ao inquérito, que demonstram que os alunos pretendem prosseguir os estudos pela via profissionalizante, ou seja, o desinteresse por questões mais teóricas dos temas abordados na sala de aula, leva muitos alunos a querer prosseguir pela via profissionalizante, que pressupõe uma componente prática mais abundante e expressiva.

Numa escola com estas características, o trabalho do professor é focado na motivação dos alunos estando, no entanto, muito limitado quanto às atividades extracurriculares a desenvolver com os mesmos. Estas atividades que se pretendem organizadas no âmbito do estágio desenvolvido foram, desta forma, largamente comprometidas. Havia profundas dificuldades em contribuir com pequenas

---

<sup>16</sup> MARUJO, Helena Águeda; NETO, Luís Miguel e PERLOIRO, Maria de Fátima, *Op. Cit.*, p.17.

<sup>17</sup> Conferir Anexo II (p. V-VI).

<sup>18</sup> MUÑIZ, Baudilio Martinez, *A Família e o Insucesso Escolar*, Porto, Porto Editora, 1998, p. 51.

quantidades monetárias para tais atividades, visitas de estudo ou outras atividades semelhantes. Compreende-se que as atividades extracurriculares sejam necessárias para incentivar a motivação e o interesse dos alunos, uma vez que estas podem contribuir de forma mais eficaz para os fazer compreender a dimensão prática dos assuntos abordados teoricamente em sala de aula.

Neste sentido, fui levado a repensar o modo como lecionei as aulas, visto que havia uma urgência em motivar os alunos dentro da sala de aula. Tentei que o meu trabalho, como professor, fosse desenvolvido no sentido de demonstrar aos alunos a utilidade para a vida quotidiana dos temas abordados em sala de aula, num modelo de aula mais prático em detrimento de uma componente excessivamente teórica.

O estágio relativo à lecionação da História foi desenvolvido na Escola Secundária Quinta do Marquês, localizada no concelho de Oeiras, e integrada num contexto sociocultural e económico muito diferente de Alvide. Registei um maior número de encarregados de educação com habilitações académicas ao nível do Ensino Superior, assim como um maior número de respostas por parte dos alunos que indicam a sua vontade em prosseguir os estudos pela via do ensino regular<sup>19</sup>. O trabalho desenvolvido pelo corpo docente da escola é focado num maior aprofundamento dos temas abordados e numa maior exigência quanto aos objetivos a alcançar na avaliação. Durante a minha prática letiva e, no contacto com os alunos, notei um maior interesse por parte deles, embora haja também uma constante necessidade de os motivar, demonstrando-lhes a utilidade para o quotidiano dos temas abordados. Em conversas com a orientadora cooperante, compreendi que a intervenção dos encarregados de educação nas atividades da escola, assim como a cooperação entre estes e a escola no âmbito geral, é largamente superior ao que se verifica na Escola Secundária 2, 3 de Alvide.

Em geral, a Escola Secundária Quinta do Marquês está inserida num contexto socioeconómico mais favorecido, situação facilmente observada através dos alunos, assim como observei que o próprio contexto familiar, de uma forma geral, incentiva ao prosseguimento dos estudos e está ativamente presente na escola, seja em reuniões

---

<sup>19</sup> Conferir Anexo II (p. V-VI).

ou de outras formas em que o encarregado de educação possa intervir. *A família, com as suas atitudes, influencia o rendimento escolar. Estar consciente do modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de muitos aspetos positivos ou negativos, relacionados com os objectos de conhecimento escolar*<sup>20</sup>.

Em suma, as dissemelhanças entre as duas escolas onde desenvolvi o meu estágio, levaram-me a conclusões interessantes quanto ao tipo de atividades desenvolvidas com os alunos e, principalmente, com o tipo de aulas lecionadas. No primeiro ano do mestrado, na unidade curricular de Educação, Currículo e Multiculturalismo foi abordada, com alguma relevância, a importância do meio onde a escola se insere para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A minha prática letiva nestas duas escolas tão diferentes permitiu-me observar e experienciar diretamente essa importância, levando-me a compreender o quão fundamental é a perceção do contexto socioeconómico e cultural de uma escola. A principal tarefa do professor numa escola, varia consoante a realidade que encara em termos socioculturais e económicos. Assim, numa determinada escola, o foco do professor pode ser dedicado com maior relevância à motivação dos alunos e, noutra escola, poderá passar pelo aprofundamento dos conteúdos, sendo mais exigente quanto às metas a atingir em termos de avaliação.

Tendo em conta todas estas questões e a delicadeza da sua abordagem, interessei-me pelo tema da avaliação, a multiplicidade de conceitos associados e de estratégias. Assim, o trabalho apresentado surge para tentar compreender a importância da avaliação das aprendizagens para um professor, a importância da adequação dos métodos letivos e avaliativos à realidade sociocultural dos alunos e, por fim, demonstrar as estratégias utilizadas por mim para proceder a essa adequação.

De forma a responder às questões apresentadas, torna-se premente refletir sobre os objetivos fundamentais do presente trabalho. Assim, iniciarei por contextualizar e abordar de forma teórica algumas das questões relacionadas com a avaliação, desconstruindo diversos conceitos, refletindo essencialmente na avaliação sumativa e na avaliação formativa. Uma vez aclaradas algumas noções, debruçar-me-ei

---

<sup>20</sup> MUÑIZ, Baudilio Martinez, *Op. Cit.*, p.69.

sobre uma análise do construtivismo, socio-construtivismo e da aprendizagem cooperativa. Entender a sua história, os seus contextos de implementação e a variedade da sua execução, é fundamental para uma mais completa compreensão da avaliação formativa.

Uma vez elaborada a reflexão teórica, interessa demonstrar o modo como as questões avaliativas são colocadas em prática, tendo em atenção as diferentes escolas e turmas. Para esta questão, reservarei um capítulo que se ocupa em compreender a prática avaliativa nas turmas de estágio. Terminado este capítulo, ocupar-me-ei da análise dos resultados obtidos nas diferentes turmas, comparando e refletindo sobre a utilidade da adequação da avaliação ao contexto escolar. Esta reflexão levar-me-á a conclusões que poderão ser úteis para o corpo docente em geral, ponderando possíveis correções na implementação e aplicação de determinadas formas letivas e avaliativas.

O trabalho apresentado segue, desta forma, uma busca própria da compreensão da diversidade de conceitos e contextos relacionados com a avaliação e com a aprendizagem, uma vez que, como já foi referido, esta está relacionada com variadíssimas questões, que não podem ser abordadas em unidades curriculares do Mestrado, devido ao pouco tempo existente para abordar todos os assuntos relevantes na prática docente. Resta-me ainda referir que toda a planificação de materiais e delineação de objetivos a avaliar tem como base as novas Metas Curriculares<sup>21</sup> já homologadas, mesmo que a sua entrada em vigor esteja apenas prevista para o ano letivo de 2014/2015. Esta opção vem no seguimento de aconselhamentos feitos pelos orientadores cooperantes que afirmam que, embora ainda não em vigor, as Metas Curriculares já são documentos orientadores curriculares da aprendizagem dos alunos, que permitem também um maior aprofundamento e atualização de conteúdos das diferentes disciplinas, completando também os manuais ainda editados segundo os documentos curriculares de referência anteriores.

---

<sup>21</sup> <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2> – consultado a 28/05/2014

---

## II. Avaliação

---

Com o presente capítulo pretendo desconstruir alguns conceitos relacionados com a avaliação, visto que existe uma multiplicidade de formas e práticas avaliativas. Como tal, importa, em primeiro lugar, definir o conceito geral de avaliação, compreender a sua relação com a aprendizagem, conhecendo, em último lugar, a sua utilidade, uma vez que, em capítulo próprio, abordarei em pormenor duas práticas avaliativas mais específicas.

Em primeiro lugar, e de forma mais genérica, podemos entender que avaliar significa atribuir valor ou significado a um determinado comportamento ou aprendizagem. Desta forma, avaliar distingue-se de medir, uma vez que este último significa *comparar grandezas tomando uma como padrão para verificar seguidamente "quantas vezes" cabe a medida-padrão naquilo que se quer medir*<sup>22</sup>. Do mesmo modo, temos de diferenciar a avaliação da classificação, pois esta última tem um propósito seletivo, para *proceder à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores*<sup>23</sup>.

Certamente que não podemos separar todos estes conceitos, individualizando-os. É importante compreender o seu significado, para que possamos interligá-los de forma a servirem melhor a prática de avaliação de aprendizagens. A avaliação é, em geral, um processo independente da classificação, uma vez que pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo de um percurso de aprendizagem, reconhecendo os conteúdos já compreendidos, e aqueles em que o aluno apresenta maiores dificuldades, criando a oportunidade de encontrar as melhores soluções adequadas ao aluno como indivíduo<sup>24</sup>.

São as informações sobre o progresso dos alunos que a avaliação coloca ao dispor do avaliador, que permitem descrever que *conhecimentos, atitudes e aptidões os alunos já adquiriram, ou seja, que objectivos do ensino já atingiram num*

---

<sup>22</sup> SANTOS, Fernando, *A Avaliação de Conhecimentos*, Lisboa, Editorial Inquérito, 1985, p. 19.

<sup>23</sup> RIBEIRO, Lucie Carrilho, *Avaliação da Aprendizagem*, Lisboa, Texto Editora, 1991, p.76.

<sup>24</sup> Idem, p.75.

*determinado ponto do percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros, proporcionando um apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem (...)*<sup>25</sup>.

De forma mais genérica, podemos entender que a avaliação é utilizada pelo professor para diversas funções. A função pedagógica (a mais visível) é aquela que valoriza o mérito do aluno e, conseqüentemente, contrasta com a definição de avaliação (que pretende valorizar a formação do aluno e não a sua seriação). A função social é exercida durante todo o processo de escolarização, através da avaliação formativa<sup>26</sup>. A função de controlo da turma e do trabalho realizado é também do âmbito geral da avaliação, para manter um clima favorável ao trabalho. Por fim, a função crítica, pressupõe a análise do processo e de desenvolvimento das aprendizagens. Esta é a função que se aproxima mais da definição real de avaliação, uma vez que é orientada *para a avaliação dos programas na sua adequação às necessidades dos formandos e, por isso, a sua melhoria*<sup>27</sup>.

No entanto, é necessário entender que a importância excessiva atribuída à função da avaliação em todo o processo escolar, em detrimento da aprendizagem, deve-se ao seu caráter normativo, à sua frequência e à importância que lhe é atribuída pelos encarregados de educação, pelos professores, pela sociedade em geral, mas acima de tudo, pelo Ministério da Educação e Ciência. A avaliação patente nos documentos legais deposita, na escola, a responsabilidade em oferecer provas válidas sobre o domínio das aprendizagens por parte dos alunos. Acontece que, do ponto de vista legal e teórico, os documentos oficiais procuram assegurar que os alunos são detentores dos requisitos de excelência pretendidos. Estes requisitos de excelência são um produto criado socialmente e exigidos às escolas através de documentos normativos da avaliação, dos objetivos e metas curriculares e do currículo em geral. São assim de grande relevância. No entanto, têm como finalidade a hierarquização e seriação dos alunos e das escolas, e não a sua formação real. *Durante muito tempo, a*

---

<sup>25</sup> RIBEIRO, Lucie Carrilho, *Op. Cit.*, p. 76.

<sup>26</sup> Conceito desenvolvido em capítulo próprio.

<sup>27</sup> PACHECO, J. A., *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma. Propostas de Trabalho*, Porto, Porto Editora, 1994, cit. in. FERREIRA, Carlos Alberto, *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Porto, Porto Editora, 2007, pp. 17-22.

*avaliação das aprendizagens esteve, exclusivamente, associada ao paradigma quantitativo (...), assente nos pressupostos de objectividade e rigor, com ênfase no resultado de aprendizagem*<sup>28</sup>.

Desta forma, compreende-se que a avaliação tem uma importância muito relevante num processo de aprendizagem, podendo mesmo afirmar-se que *é tão antiga quanto a própria aprendizagem*<sup>29</sup>. Entre as diversas funções já abordadas, a avaliação permite, essencialmente, conhecer o lugar onde os alunos se situam em relação à sua aprendizagem, elaborando balanços para que todos possam desenvolver aprendizagens em conjunto. É nesta função específica – de balanço e continuidade – que o conceito de avaliação encontra a sua maior utilidade<sup>30</sup>. O trabalho do professor é assim também o de estabelecer estratégias que permitam aos alunos aprender sobre os assuntos planificados. Mas não se pode conceber uma estratégia de ensino, sem que se preveja momentos de avaliação, para aferir a adequação da estratégia ao desenvolvimento da aprendizagem. A avaliação tem, assim, uma função muito especial de analisar a proficiência das estratégias de ensino previamente pensadas e colocadas em prática, podendo reorientá-las noutra formato, de forma a adequar as atividades à turma com a qual se trabalha<sup>31</sup>.

A classificação é importante para que, no final do processo avaliativo, possamos recorrer a dados quantitativos, de forma a criar uma escala em que o avaliado possa encontrar o seu lugar. Desta forma, não deve haver classificação sem que, em primeiro lugar, se tenha procedido a um rigoroso processo de avaliação. Uma vez que esta pressupõe um acompanhamento frequente das atividades elaboradas pelos alunos, no decorrer das atividades letivas, a classificação final tem como base as observações e avaliações desenvolvidas. A reciprocidade do processo é que não é verdadeira, pois *pode (e deve, em muitas circunstâncias) haver avaliação sem que qualquer classificação tenha de se lhe seguir*<sup>32</sup>. Claro está que a pura classificação tem as suas vantagens, uma vez que é um sistema rápido e prático, que permite ao professor fazer

---

<sup>28</sup> FERREIRA, Carlos Alberto, *Op. Cit.*, p. 13.

<sup>29</sup> SANTOS, Leonor (org.), *Avaliar para Aprender – Relatos de experiencias de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*, Porto, Porto Editora, 2010, p.7.

<sup>30</sup> SANTOS, Leonor (org.), *Op. Cit.*, p.7.

<sup>31</sup> ROLDÃO, M<sup>a</sup> do Céu, *Op. Cit.*, p.64.

<sup>32</sup> RIBEIRO, Lucie Carrilho, *Op. Cit.*, p.77.



um registo do aproveitamento dos alunos, interpretando facilmente aqueles que estão aptos a passar para o ano seguinte, e aqueles que ficarão para trás. Permite também uma comparação de resultados mais clara e eficaz. No entanto, a pura classificação apresenta uma desvantagem de suma importância que não se pode descurar: não informa a real aprendizagem por parte dos alunos<sup>33</sup>.

Desta forma, o conceito geral de avaliação pode ser definido como sendo um *conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução*<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> RIBEIRO, Lucie Carrilho, *Op. Cit.*, p.78.

<sup>34</sup> ROLDÃO, M<sup>a</sup> do Céu, *Gestão de Currículo e Avaliação de Competências*, Lisboa, Editorial Presença, 2003, p.41.

---

## II.I. Avaliação Sumativa

---

Para que a informação deste relatório esteja sintetizada de forma esquemática, importa agora dividir o conceito de avaliação em duas noções gerais: a avaliação sumativa e a avaliação formativa. Neste capítulo será analisada a primeira noção e, posteriormente será analisada, em capítulo próprio, a segunda.

A avaliação sumativa distingue-se de avaliação somativa, na medida em que esta refere-se à soma de elementos de avaliação, assemelhando-se desta forma ao conceito de classificação. A avaliação sumativa prende-se com o conceito de súmula de várias aprendizagens desenvolvidas em diferentes estratégias de ensino. Antes de prosseguir para uma explicação mais pormenorizada, convém referir que, uma vez que a prática de ensino supervisionada foi desenvolvida em conjuntos de aulas lecionadas num curto espaço de tempo, foram desenvolvidas apenas algumas modalidades de avaliação, tendo em conta diversas atividades realizadas.

Desta forma, a avaliação sumativa pretende elaborar um registo dos resultados alcançados pelo aluno, no final de uma estratégia de ensino ou depois de lecionado um determinado conteúdo de aprendizagem. Ou seja, este tipo de avaliação existe para que haja indicadores que *permitam aperfeiçoar o processo de ensino*<sup>35</sup>. Este é um processo que demonstra as suas vantagens quando integrado num processo de avaliação mais amplo, que possa prever vários momentos em que os alunos são avaliados, e que não se devem restringir ao teste escrito ou a momentos de pura classificação.

Embora a avaliação sumativa corresponda a um balanço final de um conjunto de aprendizagens desenvolvidas até então, a sua função só pode ser entendida quando integrada num processo avaliativo mais amplo e complementar a outros momentos de avaliação<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> RIBEIRO, Lucie Carrilho, *Op. Cit.*, p.89.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

Para melhor compreendermos este conceito de avaliação sumativa, é facilmente dado como exemplo o teste elaborado pelo professor no final de um domínio ou subdomínio das metas curriculares. É recorrente, na escola de hoje, que o professor cinja a avaliação dos alunos a dois testes por trimestre, elaborando a média da classificação atribuída e, separadamente, proceda à avaliação das atitudes e valores. Este é um panorama a que eu próprio assisti enquanto aluno e, felizmente, durante a minha experiência na escola enquanto professor, constatei uma menor incidência destes casos. No entanto, observando criticamente a percentagem atribuída aos elementos de avaliação nas escolas, deparamo-nos frequentemente com a lógica dos 60%-40%, ou seja, a maior parte da percentagem é atribuída à classificação obtida nos testes e, a menor parte é repartida pelos trabalhos de casa, atitudes e valores e outras atividades. No final, soma-se as classificações todas e atribui-se um nível onde o aluno se enquadra<sup>37</sup>.

Este modo de avaliar levantou-me algumas questões: sabendo os alunos que vão ser avaliados com um teste num determinado dia, desenvolverão, logicamente, um estudo mais intensivo sobre os conteúdos lecionados e trabalhados, estarão os resultados obtidos no teste viciados à partida? Saberemos então se houve, de facto, aprendizagem dos conteúdos?

A avaliação, nestes moldes, tem como objetivo a seriação pura dos alunos, e menospreza a sua verdadeira aprendizagem<sup>38</sup>, oferecendo a abstrata ideia de colocação de um aluno no nível adequado à sua aprendizagem. Quero com isto dizer que, no ensino básico, existem cinco níveis de avaliação – 1 a 5, onde o primeiro corresponde ao menor e o quinto ao maior. É fácil concluir que não se consegue obter uma ideia clara da aprendizagem de dois alunos que se situam, por exemplo, no nível 4, porque um deles pode estar mais próximo do nível 3, enquanto que o outro pode estar, de facto, situado num nível 4 ou próximo do 5. Um professor que se depare com uma nova turma no início do ano, e observe os níveis de avaliação dos alunos, não

---

<sup>37</sup> Embora nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência seja afirmado que a avaliação formativa é a principal forma de avaliação, vários estudos evidenciam que esta não é ainda uma realidade das escolas em Portugal. Confira: SANTOS, Leonor (org.), *Op. Cit.*, p. 12.

<sup>38</sup> FERNANDES, Domingos, «Para uma teoria da avaliação formativa» in *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), CIEd – Universidade do Minho, 2006, p.30.

consegue ter uma ideia clara da turma que encara, de forma a adequar as suas estratégias de ensino para o ano letivo que se inicia. Esta questão é fortemente acentuada, se a colocação do aluno no nível específico estiver baseada em momentos de avaliação sumativa que em nada demonstra, por si só, a verdadeira aprendizagem do aluno. Assim, e de acordo com diversos autores que trabalharam estas questões, sugiro que se proceda à integração da avaliação sumativa num processo formativo, como já foi abordado anteriormente.

A avaliação sumativa só deverá ter lugar, quando integrada com outros elementos de avaliação. É, de facto, muito importante compreender e medir a capacidade que um aluno tem para estudar, sintetizar e compreender – sozinho ou com ajuda – os conteúdos abordados na sala de aula. Mas também é importante compreender o método utilizado pelo aluno e a aprendizagem objetiva que conseguiu alcançar. Esta compreensão apenas se consegue atingir combinando diversos elementos de avaliação que identifiquem as competências desenvolvidas e aprendizagens conseguidas. No final do processo de avaliação formativa, fará talvez sentido, utilizar uma escala pequena de 1 a 5, ou permanecer apenas com as percentagens. Ou seja, o professor, ao encarar pela primeira vez uma turma fiar-se-á nos resultados obtidos como demonstradores do nível de aprendizagem em que o aluno se enquadra. Assim, a pequena escala de 1 a 5, só me faz sentido se houver garantias de um completo e bem estruturado processo de avaliação.

Fazendo esta combinação de elementos vamos chegar, tendencialmente, àquilo a que se chama avaliação formativa.

---

## II.II. Avaliação Formativa

---

A avaliação formativa, nascida nos anos 50 do séc. XX<sup>39</sup>, tem vindo a reestruturar o papel da avaliação na escola, colocando o aluno a desempenhar um papel central no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo ao professor um papel muito importante mas não principal como no seu início. No quadro apresentado em seguida, podemos observar as diferenças do conceito de avaliação formativa, no seu início e na atualidade.

<b>Avaliação Formativa</b>	<b>Antes [no início]</b>	<b>Na Actualidade [2010]</b>
<b>Função</b>	Contribuir para a aprendizagem (consecução dos objectivos)	Contribuir para a aprendizagem (mudança estável feita pela próprio)
<b>Papel do professor</b>	Perito e decisor	Interveniente e proponente
<b>Papel do aluno</b>	Executor	Interveniente e proponente
<b>Natureza</b>	Sobretudo retroactiva (após)	Sobretudo interactiva (durante)
<b>Práticas</b>	Teste formativo	Questionamento, escrita avaliativa, negociação de critérios de avaliação, auto-avaliação, co-avaliação
<b>Acções decorrentes</b>	Ajudas normalizadas	Ajudas diferenciadas

Quadro 1 - Evolução do conceito de avaliação formativa<sup>40</sup>

Neste sentido, a avaliação passa de uma lógica sumativa, para um processo formador, focado na verdadeira aprendizagem do aluno, e que pressupõe um acompanhamento e regulação de toda a aprendizagem desenvolvida na escola e em casa. Começamos então a compreender que a avaliação formativa conjuga diversos conceitos e diversas formas, para que se possa avaliar – no verdadeiro sentido da palavra – todo o processo desenvolvido na aprendizagem. Esses conceitos e formas tais como o construtivismo, a aprendizagem cooperativa e a autorregulação da aprendizagem serão desenvolvidos no decorrer do presente capítulo. Não nos podemos esquecer, porém, que a avaliação formativa prevê também uma

---

<sup>39</sup> SANTOS, Leonor (org.), *Op. Cit.*, p.11.

<sup>40</sup> Ibidem.

componente somativa e sumativa, mas não as individualiza, integrando-as num vasto contexto de avaliação.

A avaliação formativa não concebe o aluno como uma *tábua rasa que precisa de ser preenchida*, mas visualiza a aprendizagem de forma construtiva, partindo do princípio de que os alunos já possuem conhecimentos prévios, a partir dos quais importa construir novas aprendizagens. *A aprendizagem pressupõe uma integração dos novos conhecimentos nos saberes que já possuíamos, ampliando-os, ou uma modificação desses saberes ou experiências que rompam com pré-conceitos existentes*<sup>41</sup>. Assim, segundo esta afirmação, penso que só é possível avaliar a aprendizagem dos alunos através de uma avaliação formativa, uma vez que esta se interessa pelo processo mental que intervém na aprendizagem do aluno<sup>42</sup>.

Uma vez compreendido o verdadeiro significado de avaliação e aprendizagem formativa, importa começar a aprofundar alguns conceitos a ela inerentes. Em primeiro lugar, compreendamos de uma forma genérica e resumida, tendo em conta as características deste trabalho, o significado do construtivismo. Se analisarmos a formação etimológica da palavra, rapidamente compreendemos que o construtivismo é baseado na construção do conhecimento, atingindo então a aprendizagem. No entanto, importa compreender a sequência lógica do construtivismo, que começa com a importância da linguagem.

Uma aula que pressupõe uma aprendizagem e avaliação formativa tem de dar lugar a *um meio de partilha social, um meio de conversação e de compreensão (...). Assume-se geralmente que a linguagem desempenha duas funções – comunicativa e cognitiva (...). A comunicação baseada na compreensão racional e na transmissão intencional de ideias e sensações, exige forçosamente um determinado sistema de signos, cujo protótipo foi, é e será sempre a linguagem humana, surgida da necessidade de comunicar durante o processo de trabalho*<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa, *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos - Novos contextos, novas práticas. A Teoria*, Porto, Edições ASA, 2002, p. 47.

<sup>42</sup> ALVES, Maria Plamira Carlos, *Currículo e Avaliação - Uma perspectiva integrada*, Porto, Porto Editora, 2004, p. 63.

<sup>43</sup> VYGOTSKY, Lev Semionovitch, *Pensamento e Linguagem*, Vol. I, V. N. de Gaia, Estratégias Criativas, 2001, pp. 27 e 28.

Baseado nos estudos de Jean Piaget e, sobretudo, de Lev Vygotsky, o construtivismo é, essencialmente, uma teoria cognitivista em que a aprendizagem decorre da construção a partir da forma como cada qual observa e entende a realidade. Afasta-se assim das teorias behavioristas – baseadas no comportamento – e das teorias positivistas – baseadas na obtenção do conhecimento exclusivamente através da ciência<sup>44</sup>.

Assim, o construtivismo revela as suas potencialidades quando utilizado para analisar a planificação, desenvolvimento e avaliação do ensino. No entanto, *a concepção construtivista não é um livro de receitas, mas um conjunto articulado de princípios, a partir dos quais é possível diagnosticar, formar juízos e tomar decisões fundamentadas sobre o ensino*<sup>45</sup>. Esta concepção surge então para promover o desenvolvimento, uma vez que estimula a atividade mental construtiva do aluno, diferenciando-o do grupo de alunos, mas integrando-o num grupo social. Neste sentido, a escola tem a incumbência de tornar acessível aos alunos aspetos da cultura, que se tornam essenciais para o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Estes aspetos não são apenas no âmbito cognitivo, pois o desenvolvimento é compreendido no seu âmbito geral, incluindo aptidões pessoais, sociais, interpessoais e motoras. Neste sentido, embora haja uma individualização do aluno, compreende-se através do modelo construtivista, que o aluno singular não é unicamente responsável pela sua aprendizagem, atribuindo um significado especial aos agentes culturais, protagonizados pelos colegas de turma e pelo professor<sup>46</sup>.

A ideia-chave do construtivismo é a sua função adaptativa que, ao contrário de outras teorias cognitivistas, como iremos compreender, não pressupõe a produção de uma representação da realidade<sup>47</sup>. *Deste ponto de vista, a tarefa do educador não é a de dispensar o conhecimento mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e*

---

<sup>44</sup> FOSNOT, Catherine Twomey, *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*, Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1996, pp. 23-27.

<sup>45</sup> COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel e ZABALA, Antoni, *O Construtivismo na sala de aula*, Porto, Edições Asa, 2001, p. 9.

<sup>46</sup> Idem, p.18.

<sup>47</sup> GLASERSFELD, Ernst von, «Aspectos do Construtivismo» in FOSNOT, Catherine Twomey, *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*, Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1996, p. 15

*incentivos para o construir*<sup>48</sup>. Nesta perspetiva, Lev Vygotsky diferencia aprendizagem de desenvolvimento, argumentado que a primeira se relaciona com um processo social complexo, organizado culturalmente e específico do ser humano. No entanto, a aprendizagem e o desenvolvimento são, segundo Vygotsky, conceitos interligados, uma vez que o desenvolvimento precede a aprendizagem, processos que, no decorrer do tempo, se fundem naturalmente. O desenvolvimento resulta, desta forma, de um sistema histórico-social e cultural, em que o fundamento é a aprendizagem e a linguagem<sup>49</sup>.

Estas ideias construtivistas, defendidas por Vygotsky e Piaget, originaram inúmeras análises de outros estudiosos do âmbito da psicologia educacional. Estas afluíram, inevitavelmente, na aprendizagem cooperativa, ou seja, num recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesmo contexto de ensino – a sala de aula. A aprendizagem cooperativa privilegia a aprendizagem personalizada, tendo em conta a variedade sociocultural da turma, isto é, personaliza uma aprendizagem que apenas se torna possível se os alunos cooperarem para aprender, ao invés de uma aprendizagem individual e competitiva. Assim, a cooperação num conjunto de alunos, deve passar pelo seguinte: *1 – o grau de dificuldade da tarefa a desenvolver deverá ter em conta o nível dos alunos, para que todos possam contribuir para a sua resolução; 2 – Nenhum elemento do grupo deverá por si só possuir a totalidade dos conhecimentos para a resolução da tarefa, para desta forma ser permitida uma participação activa de todos os elementos*<sup>50</sup>.

A aprendizagem cooperativa pode então ser definida como um trabalho construído cuidadosamente pelo professor, para que todos os elementos de um grupo possam interagir e trocar informações, e que possam, no entanto, ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho<sup>51</sup>. O objetivo principal é a maximização da própria

---

<sup>48</sup> Idem, p.20.

<sup>49</sup> FONTES, Alice e FREIXO, Ondina, *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*, Lisboa, Livros Horizonte, 2004, p.15

<sup>50</sup> Idem, p. 26.

<sup>51</sup> FATHMAN, A. e KESSLER, C., "Cooperative language learning in School Contexts" in *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (2), Cambridge, p. 128.



aprendizagem do aluno, contribuindo para a aprendizagem dos colegas<sup>52</sup>. Assim, é necessário compreender a aprendizagem cooperativa como um processo que, embora influenciado por diversos fatores externos (sociais e interpessoais), é fundamentalmente individual. No entanto, o conhecimento e entendimento pessoal e individual é passivo de ser alterado e reorganizado, através das interações em grupo, que se efetuam ao longo do processo de aprendizagem cooperativa. Desta forma, compreendemos que a aprendizagem cooperativa é, simultaneamente, um processo pessoal e social<sup>53</sup>.

Para que seja possível a implementação da aprendizagem cooperativa, é necessário que haja uma constante interação entre iguais, mudando de tarefas para que todos possam assumir diferentes responsabilidades, dependendo dos momentos e das necessidades. A cooperação envolve trocas de comunicação, saber, conhecimento e aprendizagem, contribuindo para um ganho muito superior à aprendizagem solitária. No entanto, é importante compreendermos que a aprendizagem cooperativa não é sinónimo de trabalho de grupo, havendo a possibilidade de um trabalho individual, com a oportunidade de contar com o apoio dos colegas para a sua aprendizagem, havendo também um retorno – se e quando necessário – num ambiente de entreajuda não competitivo<sup>54</sup>.

A escola é, por excelência, um local onde se desenvolvem características sociais e socializadoras e, assim, no que diz respeito ao aluno, não se pode encará-lo como um elemento reativo, limitado àquilo que lhe é dito e ensinado, mas ativo no meio onde se insere e, em específico, na aprendizagem que desenvolve. É necessário ter esta questão em conta, tal como se tem feito desde a segunda metade do séc. XX, para que a escola não estagne num ambiente alienante e conservador<sup>55</sup>.

Assim, para colocar em prática a aprendizagem cooperativa, é necessário que haja vários elementos: *1. A interdependência positiva; 2. A responsabilidade individual*

---

<sup>52</sup> LOPES, José e SILVA, Helena Santos, *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*, Lisboa, LIDEL, 2009, p.3.

<sup>53</sup> KAYE, Anthony, «Learning Together Apart» in KAYE, Anthony, *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*, Berlim, Springer-Verlag, [s.a.], pp. 1-24.

<sup>54</sup> Ibidem.

<sup>55</sup> COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel e ZABALA, Antoni, *Op. Cit.*, pp.17 e 18.

*e de grupo; 3. A interacção estimuladora, preferencialmente face a face; 4. As competências sociais; 5. O processo de grupo ou avaliação do grupo*<sup>56</sup>. Através destes elementos, os grupos deverão trabalhar em uníssono para alcançar objetivos comuns, assegurando o cumprimento da sua tarefa e as dos seus colegas. Para que tal seja possível, é de suma importância que haja um trabalho prévio intenso desenvolvido pelo professor, na construção de diversos materiais e na conjugação dos diferentes trabalhos e grupos. Em primeiro lugar, *o professor deve: 1. Especificar os objectivos da lição; 2. Tomar uma série de decisões antes de dar a aula; 3. Explicar a tarefa e a interdependência positiva aos alunos; 4. Supervisionar a aprendizagem e intervir junto dos grupos para dar apoio à tarefa ou para melhorar o desempenho interpessoal e grupal dos alunos; 5. Avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com que funcionou o grupo*<sup>57</sup>.

Por fim, a avaliação formativa baseada no construtivismo e na aprendizagem cooperativa, insinua-se também na autorregulação da aprendizagem. O termo regulação veio dinamizar a avaliação que estava presa a conceitos de correção ou remediação, provenientes das teorias clássicas de Bloom. Nasce assim o conceito que significa um ato intencional de agir sobre as próprias aprendizagens, procedendo ao redireccionamento e/ou avanço das mesmas, sempre que necessário<sup>58</sup>. Esta é uma conceção que encontra o seu sentido quando pensada à luz do construtivismo, uma vez que o aluno é, como já foi referido, um membro ativo na sua aprendizagem, devendo ser também ativo na sua avaliação. É necessário compreender que, se o aluno tem a maturidade e liberdade de construir a sua aprendizagem, deverá ter, também, e com diferentes formas consoante a faixa etária, a capacidade de avaliar e autorregular o seu processo de aprendizagem.

A avaliação formativa passa pelo processo de acompanhamento e regulação do ensino-aprendizagem mas há, no entanto, um constrangimento que bloqueia a prática completa da leção formativa e, acima de tudo, da avaliação formativa. Existe ainda, por parte dos professores *a convicção de que os alunos não são ainda capazes, são ainda muito novos, [e que] não têm ainda o amadurecimento necessário para*

---

<sup>56</sup> LOPES, José e SILVA, Helena Santos, *Op. Cit.*, p.15.

<sup>57</sup> LOPES, José e SILVA, Helena Santos, *Op. Cit.*, p.21.

<sup>58</sup> FERREIRA, Carlos Alberto, *Op. Cit.*, p.98.

*darem resposta a certo tipo de solicitações*<sup>59</sup>. No entanto reafirmo que, se os alunos são capazes de desenvolver uma aprendizagem formativa, independentemente da faixa etária, são capazes de pensar e refletir sobre as aprendizagens que desenvolveram. Mas para que tal aconteça, precisam ser acompanhados pelo professor e conduzidos para que sejam, de facto, capazes de o fazer, em moldes adequados à sua faixa etária, ou seja, é necessário haver uma conjuntura propícia a este tipo de prática.

Desta forma, a avaliação formativa é um importante instrumento que permite adotar medidas de correção nas estratégias previamente pensadas pelo professor e, de igual forma, introduzir estratégias alternativas com antecedência, para que os alunos tenham acesso a correções de aprendizagens que tenham sido mal entendidas e mal assimiladas. Permite também aferir resultados de uma verdadeira aprendizagem, principalmente quando complementada com a avaliação sumativa, conferindo ao professor uma maior segurança na apreciação final de todo o processo, e na construção dos processos de aprendizagem desenvolvidos pelo aluno ao longo do ano<sup>60</sup>.

A avaliação formativa tem assim uma finalidade pedagógica, ao acompanhar e estar inserida em todo o processo de resolução de tarefas e construção de aprendizagem, levando o aluno à consciencialização das suas dificuldades e necessidades, assim como dos seus êxitos e percursos realizados.

Está assim intrinsecamente ligada ao construtivismo, na medida em que a avaliação formativa pressupõe uma conceção de ensino orientada pelo princípio da construção do saber e da aprendizagem, pensadas previamente pelo professor que proporciona os meios pedagógicos que permitem, ao aluno, construir efetivamente a sua aprendizagem. Interliga-se, com a mesma importância, com o conceito de regulação e autorregulação, na medida em que a construção e formação do ensino e da aprendizagem não é possível sem uma avaliação própria do percurso percorrido, corrigindo-o sempre que necessário.

---

<sup>59</sup> SANTOS, Leonor (org.), *Op. Cit.*, p.109.

<sup>60</sup> RIBEIRO, Lucie Carrilho, *Op. Cit.*, pp.85 e 89.

Tem também uma finalidade cognitiva, perspectiva baseada nas teorias de Piaget e Vygotsky, uma vez que é necessário compreender o funcionamento cognitivo do aluno face à tarefa que lhe é proposta, recolhendo, analisando e interpretando contínuas vezes a informação sobre o processo de ensino-aprendizagem, diagnosticando as dificuldades e as suas causas<sup>61</sup>.

Compreendendo a variedades de conceitos, formas e práticas da avaliação, proponho agora um olhar sobre a minha prática letiva e avaliativa – em Geografia e em História – em duas escolas, dois anos de escolaridade, a partir de duas práticas diferentes.

---

<sup>61</sup> FERREIRA, Carlos Alberto, *Op. Cit.*, pp. 27-94.

---

### III. Prática Letiva e Avaliativa nas Turmas de Estágio

---

Como já foi referido na introdução, o estágio foi desenvolvido em duas escolas muito distintas, sendo a prática desenvolvida dificilmente comparável. Neste sentido – e respeitando o título apresentado neste relatório – farei um estudo comparativo entre duas práticas letivas e avaliativas na mesma escola, afastando-me de uma difícil comparação da mesma prática em duas escolas diferentes. Mais adiante, em capítulo próprio, será feita uma análise dos resultados obtidos à luz do contexto sociocultural e económico das duas escolas.

Qualquer estudo que disserte acerca de questões relacionadas com a avaliação, necessita de restringir os conceitos a ela inerentes, definindo um foco de incidência e um ângulo de abordagem, uma vez que existem diferentes métodos e técnicas de avaliação que podem ser utilizados, consoante as situações das escolas e os objetivos pretendidos.

O método letivo e avaliativo utilizado com as turmas do 8º Ano do Ensino Básico seguiu as normas da avaliação sumativa, enquanto o método utilizado com o 9º Ano do Ensino Básico seguiu as normas avaliação formativa.

Desta forma, iniciarei a minha abordagem pela Escola Secundária 2, 3 de Alvide. A minha atividade letiva nesta escola iniciou-se com o 9º Ano, uma turma com 28 alunos inscritos, mas apenas com 26 alunos presentes. Era composta por 13 rapazes e 13 raparigas, com uma média de idades de 15 anos e com uma percentagem de retenção na ordem dos 53%<sup>62</sup>.

Com esta turma desenvolvi uma atividade formativa, conjugada com a aprendizagem cooperativa e autorregulação da aprendizagem, conceitos que, como já foi abordado, se conjugam para uma maximização da aprendizagem. No entanto, algumas aulas iniciavam-se por uma pequena contextualização teórica que, numa segunda parte, era desenvolvida na prática pelos grupos de alunos<sup>63</sup>. Através da

---

<sup>62</sup> Dados retirados do Inquérito Diagnóstico. Conferir os Anexos I (p.IV) e III (p.VII).

<sup>63</sup> Conferir Anexo IV (p.VIII-IX) referente à Planificação de Subdomínio para esta turma.

análise da Planificação de Subdomínio correspondente a esta turma, podemos observar que as questões trabalhadas foram do âmbito da Geografia Humana, nomeadamente, dos Contrastes de Desenvolvimento.

A prática de ensino e avaliação formativa pressupõem diversos momentos em que os alunos demonstram a situação em que se encontram em relação à sua aprendizagem. A distinção clássica pode ser feita em três momentos: avaliação diagnóstica, avaliação somativa/sumativa e avaliação formativa<sup>64</sup>. O que distingue estes três momentos é precisamente a sua implementação prática em diferentes alturas. Aquilo que, neste caso, se entende por avaliação formativa – relativamente ao terceiro momento – pode ser compreendido como a junção dos outros dois momentos. Assim, o conjunto de aulas lecionadas por mim iniciou-se com uma ficha de avaliação de diagnóstico<sup>65</sup>.

A ideia de iniciar a abordagem das questões relacionadas com o subdomínio em questão, através de um diagnóstico, prende-se com a necessidade de observar aquilo que os alunos já conhecem acerca dos temas que irão ser abordados. É uma prática comum na metodologia de avaliar segundo a prática formativa, uma vez que, como já referi anteriormente, já não se concebe os alunos como uma tábua rasa.

Este questionário é equivalente àquilo a que se conhece como um teste diagnóstico, e pretende averiguar a posição dos alunos face a novas aprendizagens, ou seja, estabelecer aquilo que já é do seu conhecimento em relação aos novos conteúdos ainda por abordar. Neste sentido, pretende-se obviar as dificuldades futuras, resolvendo à partida situações do presente. A ideia-chave que fundamenta a avaliação diagnóstica é a de compreender qual será o ponto de partida para a abordagem dos conteúdos que se seguem<sup>66</sup>.

Desta forma, uma vez que uma turma tem vários alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, é importante o professor ter uma ideia geral dos assuntos que a maior parte dos alunos já conhece, de forma a estabelecer uma estratégia para

---

<sup>64</sup> FERREIRA, Carlos Alberto, *Op. Cit.*, p.23.

<sup>65</sup> Confira Anexo V (p.X-XIII).

<sup>66</sup> RIBEIRO, Lucie Carrilho, *Op. Cit.*, p. 79.

as aulas subsequentes<sup>67</sup>. Emitir um diagnóstico sobre o desempenho dos alunos, é selecionar as informações de maior relevo, destacando as maiores dificuldades de aprendizagem, assim como os maiores sucessos, orientando as estratégias do professor com vista a desencadear novas adaptações no seu trabalho<sup>68</sup>.

É importante, no entanto, que o professor reflita sobre os resultados obtidos no diagnóstico, para que este não perca o sentido da sua existência. Assim reforça-se a importância dada à planificação e à necessidade de implementar um processo formativo de ensino e avaliação. Ora o processo formativo inicia-se com um diagnóstico dos conhecimentos já adquiridos anteriormente, e termina com uma aferição dos resultados, uma vez que se pretende que os alunos tomem consciência dos conhecimentos que possuem e que aprenderam, criando uma imagem positiva de si mesmos, encorajando a que ajam sozinhos. Realço que a Ficha de Controlo de Aprendizagem é precisamente idêntica à Ficha de Avaliação de Diagnóstico, permitindo ao professor compreender a evolução demonstrada pelos alunos em relação ao tema abordado.

O processo das aulas que se seguiu à Ficha de Avaliação de Diagnóstico elaborou-se pensando numa aprendizagem cooperativa, utilizando o método *Aprendendo Juntos*. Este tem revelado ser um dos métodos cooperativos com melhores resultados de aprendizagem, uma vez que enfatiza a aquisição de novas técnicas de interação positiva em grupo, valorizando mais estes conhecimentos sociais, do que o domínio dos conteúdos. Embora os conteúdos da disciplina em questão sejam de uma enorme relevância, e a sua compreensão seja o objetivo principal, é necessário compreender e favorecer as interações sociais do grupo, assim como a aquisição/desenvolvimento das competências disciplinares<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, John Thomas e MADAUS, George, *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1971, p. 97.

<sup>68</sup> ALVES, Maria Palmira Carlos, *Op. Cit.*, p.64.

<sup>69</sup> LOPES, José e SILVA, Helena Santos, *Op. Cit.*, p. 165.

Desta forma, os grupos foram formados consoante as preferências dos próprios alunos, e construídos segundo uma tabela sociométrica<sup>70</sup> que fora preenchida com base nas respostas ao Inquérito que se encontra no Anexo I. Não obstante, o método em questão fixa que é necessário ser o professor a estabelecer os grupos, para que haja um maior equilíbrio geral entre alunos, de maneira a que seja possível criar um ambiente de interdependência positiva, evitando que os grupos sejam formados apenas por alunos que habitualmente têm bons resultados ou, pelo inverso, grupos que aglomerem os alunos com pior resultados ou com mais problemas relacionados com a indisciplina.

No entanto, uma vez que a turma lecionada apenas o foi por um curto espaço de tempo, impossibilitou-me de a conhecer suficientemente bem para que pudesse formar os grupos. Assim, confiei nas respostas dadas pelos alunos ao Inquérito inicial, tomando o cuidado de não formar grupos em que todos os alunos fossem repetentes, ou que todos os alunos estivessem situados, em anos anteriores, nos níveis 4 ou 5. Tomei cuidado, de igual forma, em colocar em diferentes grupos os alunos geralmente conotados como indisciplinados. De uma forma geral, os alunos tinham sempre uma das suas preferências no grupo, sendo o restante grupo formado por colegas que não tinham sido escolhidos como preferidos nem aqueles com os quais preferiam não trabalhar.

O método *Aprendendo Juntos* segue diversas etapas. Em primeiro lugar, é necessário escolher as lições, para que estas se adequem ao trabalho de grupo em questão. É importante, assim, que o professor fixe os objetivos a atingir quanto aos conteúdos em questão. Em segundo lugar, o professor deve tomar decisões quanto ao tamanho dos grupos, à disposição da sala, ao material necessário e, se achar pertinente, ao papel que cada elemento do grupo deve desempenhar. Em relação aos papéis dos alunos, escolhi desenvolver, em paralelo à aprendizagem cooperativa, um processo de autorregulação da aprendizagem e da avaliação. Desta forma, deixei ao critério dos próprios alunos, elaborarem a divisão de tarefas a serem executadas.

---

<sup>70</sup> Conferir Anexo VI (p.XIV).



A terceira etapa preocupa-se em distribuir a tarefa aos alunos. Devem ser organizadas atividades para que os alunos sejam encaminhados para a cooperação na realização das mesmas. Seguidamente, deve seguir-se o desenrolar da aula. O professor elabora planificações das aulas pretendidas para as atividades, mas deve estar aberto à possibilidade de que o tempo dos alunos não é facilmente controlado. É muito importante estar atento ao desenrolar das ações, para que a aula seja – se necessário – reorientada sem se afastar do objetivo. Para que isto seja possível, o professor deve estar sempre a circular na sala, certificando-se que cada grupo e cada aluno compreendem a tarefa e se a estão a executar devidamente. É natural que, se vários grupos têm a mesma dificuldade, o professor tenha de reorientar a tarefa, podendo mesmo organizar uma discussão entre grupos. Por fim, é necessário avaliar os resultados. A avaliação dos membros do grupo deve basear-se nas competências de cooperação, mas também no trabalho propriamente dito. O professor necessitará de criar uma avaliação baseada no funcionamento do grupo e no trabalho escolar<sup>71</sup>.

Durante o período em que lecionei a turma do 9º ano em questão, os alunos estavam divididos em 6 grupos de trabalho. Uma vez que o tema abordado prendia-se com os Contrastes de Desenvolvimento – especificamente a forma de medir o desenvolvimento e a sua subjetividade – cada grupo ficara responsável por analisar um país específico<sup>72</sup>. No decorrer das aulas, após uma breve contextualização teórica<sup>73</sup>, os alunos reuniam-se em grupo para analisar vários documentos que lhes permitiam construir um perfil do país em questão<sup>74</sup>. A teorização inicial foi muito importante para que os alunos compreendessem a subjetividade do assunto em questão. Como podemos observar no Anexo VII já referido, os alunos deveriam elaborar, no final, uma apresentação do seu país, especificando a conclusão a que chegaram quanto ao seu nível de desenvolvimento. Nos momentos finais de cada aula, cada grupo deveria proceder à elaboração de um texto que transmitisse a análise feita dos documentos.

---

<sup>71</sup> Para analisar as etapas do método em questão, é favor conferir: LOPES, José e SILVA, Helena Santos, *Op. Cit.*, pp. 165-169.

<sup>72</sup> 3 Países desenvolvidos e 3 países em desenvolvimento. Conferir Anexo VII (p.XV-XVII) correspondente à Ficha de Orientação Nº1.

<sup>73</sup> Conferir PowerPoint utilizado para uma contextualização teórica. Anexo VIII (p.XVIII-XIX).

<sup>74</sup> Conferir Anexo IX (p.XX-XXIV) referente a uma ficha de documentos.

Esta questão relacionada com a análise de fontes de informação e da elaboração de textos é de uma enorme relevância para a compreensão e para o trabalho em Geografia. Esta disciplina tem, a par de todas as outras, uma dimensão formativa muito importante que passa pela formação do espírito crítico, desenvolvendo qualidades de análise e rigor de raciocínio, pela compreensão lógica e domínio da expressão linguística e pelo desenvolvimento de qualidades de observação analítica.

*A Geografia é uma disciplina [que] se orienta especialmente para fornecer a imagem do Mundo, da sua variedade, das razões do atraso e do progresso de certas áreas, da identidade profunda da natureza humana e da profunda diversidade regional do seu destino (...). A utilidade do ensino da Geografia é indiscutível: ela está na base tanto da compreensão do mundo dos nossos dias como do nosso próprio país, da diversidade das regiões, das causas do seu atraso e dos remédios com que se pode acudir a ele*<sup>75</sup>.

No final, após as apresentações de todos os grupos, os alunos repetiram individualmente a Ficha de Avaliação de Diagnóstico, agora denominada de Ficha de Controlo da Aprendizagem. Desta forma, a função somativa da avaliação, que se realiza dentro do conjunto de elementos existentes na avaliação formativa, fica assegurada, permitindo fazer um balanço das aprendizagens<sup>76</sup>. As provas de avaliação de conhecimentos ao longo do ano letivo, com vista a determinar o rendimento escolar, têm uma dupla finalidade: recolher informações sobre o nível dos conhecimentos dos alunos e criar as medidas necessárias para melhorar, corrigir e prosseguir de acordo com o produto final<sup>77</sup>. Através da análise dos resultados auferidos na Ficha de Avaliação de Diagnóstico, foi possível criar uma estratégia para as aulas subsequentes e, através dos resultados obtidos na Ficha de Controlo da Aprendizagem, pude verificar a utilidade da estratégia anteriormente pensada, criando uma perspetiva geral da turma que pode ser útil para outros professores que venham a trabalhar com a turma em questão.

---

<sup>75</sup> RIBEIRO, Orlando, *O Ensino da Geografia*, Porto, Porto Editora, 2012, p. 147.

<sup>76</sup> Todos os resultados obtidos e tabelas de registo da avaliação serão apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

<sup>77</sup> SANTOS, Fernando, *Op. Cit.*, p.31

No final do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com a turma, os alunos procederam à autoavaliação do grupo – enquanto equipa de trabalho – e das tarefas desenvolvidas ao longo das aulas. Assim, os próprios constroem uma visão da ação do grupo e de cada aluno em particular, o que possibilita a criação de condições para a existência de uma autorregulação da sua aprendizagem. Compreende-se, assim, que a *avaliação formadora é, neste caso, mais um princípio ou uma prática do que uma estratégia, ou técnica, ou modalidade*<sup>78</sup>.

Após o trabalho desenvolvido com o 9º Ano do Ensino Básico, passei a lecionar uma turma do 8º Ano do Ensino Básico, na mesma escola. Esta era uma turma constituída por 21 alunos, embora apenas 19 presentes. Do número total de inscritos, contavam-se 10 rapazes e 9 raparigas. A média de idades da turma é de aproximadamente 14 anos e a percentagem de alunos retidos é de 16%<sup>79</sup>.

Com esta turma coube-me lecionar o subdomínio referente às *Áreas de Fixação Humana*, nomeadamente os locais urbanizados<sup>80</sup>. Uma vez que desenvolvi uma prática formativa já abordada com a turma do 9º Ano, coube-me desenvolver agora uma prática sumativa, com vista a observar as diferenças na análise da aprendizagem dos alunos.

Toda a minha atividade letiva com os alunos foi baseada em aulas de cariz mais expositivo, embora tenha havido, em todas as aulas, espaço para a discussão de assuntos com a participação dos alunos<sup>81</sup>. Uma vez que utilizei a avaliação em termos de aprendizagens conseguidas – avaliação sumativa – com esta turma, foi importante ter elaborado uma estratégia global, mantendo-me coerente com a mesma, visto que a avaliação tem de estar estritamente articulada com o modo como o trabalho foi conduzido ao longo do tempo<sup>82</sup>.

---

<sup>78</sup> FERREIRA, Carlos Alberto, *Op. Cit.*, p.115.

<sup>79</sup> Dados retirados do livro de ponto da Escola.

<sup>80</sup> Conferir Anexo X (p.XXV-XXVI) relativo à Planificação de Subdomínio elaborada para a turma do 8º Ano de Geografia.

<sup>81</sup> Conferir Anexo XI (p.XXVII-XXVIII) relativo a uma Planificação de Aula elaborada para a turma do 8º Ano de Geografia.

<sup>82</sup> ROLDÃO, Mª do Céu, *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2009, p. 65.

Assim, no decorrer das aulas, e à medida que os assuntos iam sendo abordados, era distribuída uma Ficha Informativa, com vista a fornecer aos alunos elementos que ajudassem ao estudo desenvolvido pelos próprios, autónoma e individualmente<sup>83</sup>. De igual forma, procedi a algumas esquematizações no quadro, com a ajuda da turma, para que os alunos pudessem organizar os conceitos e temas abordados no caderno diário.

As mesmas práticas letivas e de avaliação foram desenvolvidas no 8º Ano da Escola Secundária Quinta do Marquês. Esta era uma turma constituída por 20 alunos no total, dos quais eram todos presenciais. Da amostra da turma, havia 10 rapazes e 10 raparigas, com uma média de idades de 13 anos e uma percentagem de retenção de 0%. Esta era uma turma especialmente pequena, uma vez que integrava dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). As estratégias utilizadas nas aulas deveriam ser as que o professor julgasse adequadas, não as alterando especialmente para os alunos NEE. A diferença verificar-se-ia na avaliação, uma vez que os elementos deveriam ser adequados às necessidades específicas dos alunos.

As aulas planificadas e desenvolvidas eram de cariz mais expositivo havendo, tal como com o 8º Ano da Escola de Alvide, momentos para a discussão e análise conjunta de documentos e assuntos relevantes para a compreensão dos conteúdos abordados. Com esta turma, coube-me lecionar o Subdomínio *Revoluções e Estados liberais conservadores*<sup>84</sup>. No decorrer das aulas, fui elaborando diversas esquematizações, de forma a ajudar os alunos a organizar os conteúdos nos seus cadernos diários e a orientá-los para o estudo<sup>85</sup>.

Pude observar que esta era uma turma extremamente interessada nos temas abordados, voluntariamente participativa e com uma vontade espontânea para a compreensão de assuntos que iam além das Metas Curriculares. A professora orientadora de estágio alertara-me, no início, que esta turma dedicava-se muito ao estudo, obtendo facilmente bons resultados nos testes de avaliação escrita.

---

<sup>83</sup> Conferir Anexo XII (p.XXIX-XXXI) relativo a um exemplo de Ficha Informativa fornecida aos alunos da turma do 8º Ano de Geografia.

<sup>84</sup> Conferir Anexo XIII (p.XXXII-XXXIII) referente à Planificação de Subdomínio do 8º Ano de História.

<sup>85</sup> Conferir Anexo XIV (p.XXXIV-XXXV) referente a um exemplo de uma Planificação de Aula do 8º Ano de História.

Embora a avaliação sumativa deva ser utilizada como um complemento de um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas as práticas avaliativas diagnóstica e formativa<sup>86</sup>, utilizei-a individualmente, com o objetivo de compreender o seu efeito quando não integrada num processo mais completo de avaliação. Uma vez que a avaliação sumativa, por si só, é utilizada para a elaboração de um balanço final de resultados de aprendizagem, o trabalho desenvolvido com os 8<sup>os</sup> anos de ambas as escolas foram avaliados, no final, com um teste de avaliação escrita.

A turma do 9ºAno da Escola Secundária Quinta do Marquês, era constituída por 27 alunos, dos quais todos eram presenciais. Do número total, havia 13 rapazes e 14 raparigas. A média de idades era de 14 anos e a percentagem de alunos retidos era cerca de 3%<sup>87</sup>.

As práticas letiva e avaliativa desenvolvidas com esta turma seguiram, de uma forma geral, a prática desenvolvida na Escola Secundária 2, 3 de Alvide, adaptando as estratégias previamente pensadas e colocadas em prática, ao contexto específico da Escola Secundária Quinta do Marquês e à área disciplinar e científica da História<sup>88</sup>. O Subdomínio que me coube trabalhar com os alunos foi *Portugal: do autoritarismo à democracia*.

Compreendamos que a função formativa da História é de uma extrema importância, uma vez que permite ao aluno compreender o mundo atual, possibilitando a construção de uma memória coletiva e construindo a sua identidade pessoal e um alargamento da sua experiência através do conhecimento de pessoas, situações, lugares e épocas diferentes da sua. O aluno fica a entender o processo de mutação e continuidade dos problemas humanos, a partir de dados específicos, considerando com espírito crítico as situações humanas e sociais para que, no momento de avaliar qualquer facto, possa situar-se intelectual e afetivamente em todas as posições e no tempo certo. Recolhendo as informações e analisando-as de

---

<sup>86</sup> PAIS, Ana e MONTEIRO, Manuela, *Avaliação uma Prática Diária*, Lisboa, Editorial Presença, 2002, pp.49-51.

<sup>87</sup> Conferir figura 2 do Anexo III (p. VII).

<sup>88</sup> Conferir Anexo XV (p. XXXVI-XXXVII) referente à Planificação de Subdomínio construída para o 9º Ano de História.

forma crítica, o aluno pode escolher a postura com a qual se identifica, a partir de uma posição de compreensão e tolerância<sup>89</sup>.

É claro que não podemos pretender que os alunos saibam toda a História – até porque esta está em constante alteração e é alvo de diferentes visões enquanto matéria de estudo – mas podemos exigir que conheçam o modo de funcionamento do conhecimento do passado histórico<sup>90</sup>. Nos dias que correm, o que se pretende dos alunos nesta área científica e disciplinar, é a compreensão de uma História que se constrói através da aplicação e avaliação de dados obtidos através da análise de documentos. Assim, defende-se que, por meio da História, *o aluno pode adquirir determinadas competências cognitivas, uma metodologia de pesquisa histórico-social, hábitos de trabalho científico, chegando a afirmar-se que desenvolver capacidades ou procedimentos não é só o primeiro objectivo do ensino da História, mas sim o requisito indispensável para que se possa compreender História*<sup>91</sup>.

O trabalho letivo e avaliativo segundo a prática formativa com esta turma em específico, pressupôs tarefas de análise de diferentes tipos de documentação, para a construção de uma cronologia e de um texto explicativo da mesma<sup>92</sup>. Todo o trabalho foi iniciado através de um Questionário ou Ficha de Avaliação de Diagnóstico, sendo desenvolvido, em seguida, um trabalho prático em grupo.

Os grupos de trabalho foram constituídos por mim, através da construção de uma tabela sociométrica<sup>93</sup>, da mesma forma que fora elaborada para a turma do 9º Ano de Geografia. A respetiva tabela foi preenchida com os dados obtidos através do Questionário Informativo entregue aos alunos para responderem<sup>94</sup>.

As aulas de 90min iniciavam-se com uma pequena contextualização teórica, que se verificou muito útil para a compreensão de aspetos mais pormenorizados em termos políticos do tempo em questão. Entendamos que a política portuguesa na

---

<sup>89</sup> ROLDÃO, Maria do Céu e FÉLIX, Noémia, *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – História*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996, p.53.

<sup>90</sup> ROLDÃO, Maria do Céu e FÉLIX, Noémia, *Op. Cit*, p.7.

<sup>91</sup> Idem, p.36.

<sup>92</sup> Conferir Anexo XVI (p. XXXVIII-XL) referente à Ficha de Orientação Geral.

<sup>93</sup> Conferir Anexo VI (p.XIV).

<sup>94</sup> Conferir Anexo XVIII (p.XLVI-LI).

segunda metade do séc. XX é protagonizada por diversas questões (em Portugal e no ainda Império Colonial), pelo que verifiquei a necessidade de abordar algumas delas de forma mais teórica no início das aulas de dois blocos de 45min.

O restante trabalho foi desenvolvido em grupo pelos alunos, segundo o método cooperativo *Aprendendo Juntos*, que já foi referido e devidamente explicado anteriormente. Todos os grupos tinham uma ficha de documentos<sup>95</sup> que deveriam ser analisados para a construção da cronologia, ficha que detinha informações de como proceder para a elaboração de um texto explicativo da cronologia.

No final do processo de trabalho em grupo, os alunos fizeram a apresentação da cronologia e preencheram a Ficha de Controlo de Aprendizagem. Fizeram também uma autoavaliação do seu trabalho e do desempenho do grupo enquanto equipa. É importante compreender que todos os grupos foram avaliados e observados por mim no decorrer das aulas práticas, atos que ficaram registados numa tabela construída para o efeito<sup>96</sup>.

A minha atividade letiva em ambas as escolas foi semelhante, uma vez que se pretende elaborar uma comparação a nível de resultados de aprendizagem. Essa comparação irá ser construída, como já foi referido, utilizando duas práticas letivas e avaliativas em dois anos de escolaridade de uma mesma escola. No entanto, uma vez que as duas escolas onde desenvolvi a minha atividade docente eram muito diferentes uma da outra – quer em níveis socioeconómicos ou em níveis culturais – a eventual comparação entre as duas escolas foi impossibilitada.

O capítulo que se segue encarregar-se-á de analisar os resultados de aprendizagem obtidos em cada turma de cada escola, compreendendo o seu significado.

---

<sup>95</sup> Conferir Anexo XIX (p.LII-LIV).

<sup>96</sup> Conferir Anexo XX (p.LV-LVI).

---

#### IV. Análise dos Resultados Obtidos nas Diferentes Turmas de Estágio

---

A minha atividade letiva em ambas as escolas, regeu-se também pela educação multicultural, não apenas por ter encarado turmas heterogéneas, mas também porque a História e a Geografia são áreas que nos devem ensinar a viver e a entender o mundo como um todo, mas um todo cheio de diferenças. A educação multicultural surge como oposição a um modelo de educação monocultural, que incentivava «os outros» a serem «como nós»; isto é, «a escola serviu como a instituição principal para a aculturação dos filhos dos imigrantes e abertamente ensinou-os a depreciarem as suas culturas»<sup>97</sup>.

O que se pretende na escola de hoje e, em específico, na lecionação de Geografia e História, é uma abertura mental para a multiculturalidade dos dias correntes. Não se pretende que «os outros» sejam «como nós», mas pretende-se respeitar a cultura «dos outros», ensinando-os a nossa cultura. Abre-se assim a porta a uma escola e a um Mundo verdadeiramente multicultural.

Iniciarei a análise dos resultados obtidos pelas turmas da Escola Secundária 2, 3 de Alvide, uma vez que a minha atividade começou por esta mesma escola. Ambas as turmas com que trabalhei eram muito heterogéneas, sendo que a minha atividade teve de ser moldada à multiculturalidade das turmas.

A turma do 9º Ano da escola em questão foi sujeita a dois testes de avaliação sumativa (Ficha de Avaliação de Diagnóstico e Ficha de Controlo de Aprendizagem), e a uma avaliação formativa que incluía os momentos sumativos supracitados. Poderemos analisar a Figura Nº1 do anexo XX<sup>98</sup>, e compreender, através da diferença dos resultados obtidos nos dois momentos de avaliação sumativa, que o processo cooperativo de aprendizagem, avaliado formativamente, incluindo estes momentos sumativos, resultou num aumento generalizado de 34% dos seus conhecimentos em

---

<sup>97</sup> SILVA, Maria do Carmo Vieira da, *Diversidade Cultural na Escola – Encontros e Desencontros*, Lisboa, Edições Colibri, 2008, p.28.

<sup>98</sup> Conferir Anexo XXI (p.LVII)



relação aos assuntos abordados. A média dos resultados obtidos em todo o processo de ensino-aprendizagem desta turma foi de 60.5%.

Na turma do 8º Ano desta escola, uma turma sujeita a uma atividade letiva mais teórica e expositiva, avaliada unicamente segundo a prática sumativa, deparamo-nos com uma média de 43%. No entanto, o elemento de avaliação escrito a que os alunos foram sujeitos, foi efetuado após a interrupção letiva do Natal. Poder-se-ia esperar que os alunos utilizassem esse tempo para aprofundar o estudo, largamente ajudado pelas fichas informativas distribuídas. No entanto, pude compreender através da interação com a turma e em conversas com o orientador, que o hábito de estudo e trabalho dos alunos não é suficiente para lhes atribuir este nível de autonomia.

Assim, poderíamos esperar um resultado mais elevado, se os assuntos discutidos nas aulas fossem mais aprofundados e lecionados durante um maior espaço de tempo. Embora eu tenha informado os alunos, por diversas vezes, sobre a data do elemento de avaliação e a sua importância, e embora a participação dos alunos nas aulas, nas atividades propostas, nas esquematizações e na análise de mapas e plantas urbanas tenha sido exemplar, não atingiram os resultados pretendidos.

Desta forma, ao analisar também a Figura Nº2 do Anexo XX, compreendemos a enorme diferença de resultados médios obtidos nas duas turmas sujeitas a atividades letivas diferentes. Compreendemos que a turma sujeita a uma atividade letiva e avaliativa formativa obteve, no final, resultados de aprendizagem mais elevados.

Quanto às turmas da Escola Secundária Quinta do Marquês, os resultados obtidos em ambas as turmas foram muito diferentes. Podemos observar, através da Figura Nº1 do Anexo XXI<sup>99</sup>, que os resultados obtidos nos momentos de avaliação sumativa da turma do 9ºAno foram muito diferentes. Em primeiro lugar, foram diferentes dos resultados obtidos pelo 9ºAno de Alvide, mas cuja comparação não é objeto de estudo deste relatório. Em segundo lugar, são resultados em que se denota, uma vez mais, uma evolução desde o início do processo formativo, até ao seu final. Neste caso, houve uma evolução geral de 29%, calculada através das médias gerais de turma, obtidas nos dois momentos de avaliação sumativa. Podemos, assim

---

<sup>99</sup> Conferir Anexo XXII (p.LVIII).

compreender uma vez mais que o processo de ensino-aprendizagem formativo, com atividades baseadas num método cooperativo e avaliado segundo uma prática formativa que inclui momentos sumativos, demonstra um aumento tendencial das aprendizagens dos alunos. A média final dos resultados obtidos por esta turma, no final de todo o processo foi de 67%.

A turma do 8º Ano desta escola, sujeita, tal como em Alvide, a uma atividade expositiva e teórica, terminada com um só momento de avaliação escrito e sumativo, obteve uma média geral de 69.2%. Esta é uma turma que trabalha de forma muito eficaz com o método sumativo, dedicando-se largamente ao estudo individual extracurricular, obtendo muito bons resultados finais.

Embora os resultados tenham sido superiores aos do 9º ano, isso não indica ao professor uma maior aprendizagem. Assim, quando comparados os resultados<sup>100</sup>, podemos observar que, em termos matemáticos, o 8ºAno obteve melhores resultados de aprendizagem do que o 9ºAno. No entanto, em termos específicos e reais, acreditamos que podemos obter um maior nível de confiança nos resultados obtidos no 9ºAno, uma vez que estes são revelados após um processo pautado por diversas atividades avaliadas e não apenas num só momento avaliativo, demasiado dependente do estudo individual do aluno.

Como afirmei anteriormente neste relatório, a colocação do aluno num nível de cinco níveis de aprendizagem existente, é uma categorização extremamente vaga quando essa é baseada em resultados obtidos através de elementos de avaliação sumativos. Quando a avaliação é efetuada de forma mais diversificada obtém-se, obrigatoriamente, resultados através dos quais o professor pode confiar mais na sua veracidade quanto à medição da aprendizagem em questão. Quanto à avaliação em si e não à medição, quando é elaborada formativamente, obtém-se resultados mais fiáveis tanto para os alunos como para o professor e, mais importante ainda, obtém-se uma aprendizagem mais sólida por parte dos alunos.

Assim, quando se trabalha com um grupo de adolescentes tão diverso e heterogéneo, é necessário ter em conta que um dos objetivos essenciais da escola é a

---

<sup>100</sup> Conferir Figura Nº2 do Anexo XXII (p.LVIII).

possibilidade de interação social que é oferecida ao adolescente. A sala de aula é um local específico de aprendizagem científica, mas também social, que não pode ser assegurada pela família, uma vez que os adolescentes necessitam de um contato social com a sua própria faixa etária, com outros adolescentes que estão a passar pelas mesmas fases, pelas mesmas tristezas, alegrias e problemas que o próprio<sup>101</sup>. A questão da responsabilidade socializadora da escola vem oferecer aos seus alunos – aos adolescentes frequentadores da instituição – um maior leque de aprendizagem que completa o seu Ser.

Através dos resultados obtidos e já analisados, podemos compreender que, de uma forma genérica, podemos entrar em acordo quanto à preferência de utilização de uma prática letiva e avaliativa formativa sobre a sumativa. A cooperação entre alunos numa prática formativa, não completa apenas a aprendizagem social do aluno mas, quando comparada com a aprendizagem individualista, compreende-se que, em qualquer área disciplinar, pode-se reforçar os resultados da aprendizagem dos alunos<sup>102</sup>.

*Assim, em termos genéricos, a avaliação formativa visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é o objectivo da avaliação do tipo sumativo*<sup>103</sup>. Esta é a conclusão principal que se pode retirar através da análise dos resultados obtidos nas diferentes turmas.

---

<sup>101</sup> CLAES, Michel, *Os problemas da adolescência*, Lisboa, Verbo, 1990, p. 21.

<sup>102</sup> LOPES, José e SILVA, Helena Santos, *O professor faz a diferença*, Lisboa, LIDEL, 2010, p. 144.

<sup>103</sup> Idem, p.1.

---

## V. Considerações Finais

---

A aprendizagem é tudo aquilo que contribui para o desenvolvimento, na medida em que aprender não é copiar nem reproduzir a realidade, mas é um processo que pretende tornar-nos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre a realidade e sobre o conteúdo em que estamos a trabalhar<sup>104</sup>. Aprender não é um processo protagonizado pelas ações de ouvir-escrever-saber, mas é um processo que inclui ativamente aquele que está disposto a aprender, num processo mais complexo de ouvir-interagir-comunicar-refletir-praticar, um longo processo que termina, invariavelmente, no saber e no conhecimento.

A aprendizagem, no fundo, é a inclusão de um novo comportamento no conjunto geral de comportamentos e conhecimentos já adquiridos pelo sujeito. No entanto, há formas diferentes de aprender, uma vez que a aprendizagem passa por pequenas ações que se tornam mecanismos automáticos do nosso corpo, chegando a aprendizagens sociais e comportamentais. Assim, podemos compreender também que, uma vez que o indivíduo é um ser único e, uma vez que existem diferentes aprendizagens, é lícito afirmar que aprender é diferente para todos. Para o psicólogo Feldman, a aprendizagem é um processo através do qual o comportamento do indivíduo altera o seu comportamento de forma permanente. Esse processo decorre apenas pela experiência, treino, exercício e/ou estudo<sup>105</sup>.

Para todos os que pretendem aprender algo (não apenas alunos ou professores), é importante iniciar a aprendizagem através de uma aproximação prática ao objeto que se pretende conhecer. Não se deseja preparar uma aproximação vazia, a partir do nada, mas *parte-se de experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam resolver a nova situação*<sup>106</sup>.

---

<sup>104</sup> COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel e ZABALA, Antoni, *Op. Cit.*, p.19.

<sup>105</sup> VILA, Carlos; DIOGO, Sandra e VIEIRA, Anabela, «Aprendizagem» in *psicologia.com.pt*, 2008, p.2. Conferir o link <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0125.pdf> consultado a 14-07-2014.

<sup>106</sup> COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel e ZABALA, Antoni, *Op. Cit.*, p.19.

Clarificadas as minhas considerações acerca da aprendizagem, baseadas em alguns autores, importa refletir o conceito de ensinar. A aprendizagem, como já vimos, advém de várias ações, entre as quais aquelas que nos são demonstradas ou ensinadas. Retirei um parágrafo que, segundo o meu entendimento, define perfeitamente o conceito que quero definir:

*Ensinar consiste (...) em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. Mas é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro. Nesse lugar exactamente se situam as estratégias de ensino (...)<sup>107</sup>.*

Podemos assim compreender o importante papel do professor em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é ele que vai pensar e implementar as estratégias de ensino. Ao longo deste relatório, vim a confrontar conceitos e teorias acerca do ensino e da aprendizagem, no que se relacionam com a lecionação do professor e os modelos de avaliação. Compreende-se agora, que todo o processo de ensino-aprendizagem poderá ser posto em causa, se as estratégias previamente pensadas pelo professor não forem as adequadas. A melhor forma de observar esta adequação é através da avaliação e, a melhor forma de a observar atempadamente, é através de avaliações sucessivas, relacionadas com a avaliação formativa. Urge então, que os professores deem cada vez mais importância a esta questão que compromete o principal objetivo da sua existência profissional: a aprendizagem do aluno.

Esta aprendizagem desenvolvida por parte do aluno compreende-se como sendo um fenómeno complexo que ocorre no ser humano em contextos sociais. No entanto, a aprendizagem curricular escolar, uma vez que se trata de um tipo particular

---

<sup>107</sup> BRANCO, Joana Castelo; CALDAS, Alexandre Castro e ROLDÃO, M<sup>a</sup> do Céu, *Questões sobre Ensino e Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2011, p. 51.

de aprendizagem, pode ser definida como sendo uma *“aprendizagem sustentada por ensino” o que implica uma intencionalidade e uma condução orientada do processo*<sup>108</sup>. Essa orientação não deverá ser estanque, mas moldável e pronta para mudar de rumo caso as necessidades dos alunos o confirmem. A melhor forma de o fazer é com aulas abertas à socialização e à comunicação.

A aprendizagem dos alunos – o principal e maior objetivo da escola – não se conseguiria atingir sem uma forte componente social da prática letiva e avaliativa dos alunos. Esta é uma conclusão facilmente retirada da minha prática de estágio e da teorização elaborada para a mesma. Os alunos sujeitos a aulas mais abertas à comunicação e socialização desenvolvem uma aprendizagem mais sólida, no que respeita à sua durabilidade que se pretende permanente.

Compreendemos que as teorias de Piaget e Vygotsky salientam a interação entre o meio externo e o indivíduo, para desenvolver a aprendizagem. Por seu lado, Piaget valorizava o aspeto psicossocial, mas Vygotsky foi mais longe ao atribuir uma enorme importância ao contexto sociocultural dos indivíduos. Para desencadear um processo de aprendizagem, é necessário compreender o ambiente em que se enquadram os indivíduos sujeitos a esse processo. Vygotsky compreende a relação entre o ambiente e o indivíduo como sendo dialética, tornando-os independentes, e admite que os processos psicológicos mais elevados têm uma origem cultural e social. A aprendizagem, para o autor, desenvolve-se através de processos mentais considerados superiores – a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento – que não se conseguem isolando o indivíduo. Os processos mentais superiores fazem parte da herança cultural e social recebida pelo aluno, e deslocam-se para o plano social e psicológico. Assim, a aprendizagem não é um processo biológico, mas social e cultural<sup>109</sup>.

Podemos considerar, desta forma, que a cooperação e interação social e cultural na sala de aula são metodologias-chave para a aprendizagem. Esta é uma questão compreendida teoricamente através dos estudos já demonstrados neste relatório, mas também demonstra o seu sentido na prática desenvolvida durante o

---

<sup>108</sup> BRANCO, Joana Castelo; CALDAS, Alexandre Castro e ROLDÃO, M<sup>a</sup> do Céu, *Op. Cit.*, p. 51.

<sup>109</sup> FONTES, Alice e FREIXO, Ondina, *Op. Cit.*, p.16.

estágio. A comunicação e socialização na sala de aula são a base para uma aprendizagem sólida e bem conseguida.

A dinâmica de interação dos alunos, em que os próprios se empenham ativamente na sua aprendizagem, confrontando ideias e pontos de vista, gere relações interpessoais e, no cerne dessas, surgem diferentes modos e estratégias de compreender questões relacionadas com os conteúdos lecionados<sup>110</sup>. Este é o primeiro passo para uma sólida aprendizagem duradoura dos alunos.

A consideração que me parece mais importante no que toca à aprendizagem do aluno, é a relativa ao trabalho docente. Compreende-se, através de todo este relatório, que o trabalho docente é essencial em todo o processo de aprendizagem dos alunos. Não me refiro apenas à ligação do professor com a turma, mas ao seu papel de motivador de aprendizagens. A falta de motivação por parte dos alunos pode ser o maior obstáculo à sua aprendizagem, e cabe ao professor identificá-la através de certos indicadores, de modo a revertê-la em motivação intrínseca do aluno. O fraco compromisso do aluno com as tarefas escolares, a reduzida participação dos alunos nas aulas e o pouco tempo dedicado a tarefas propostas traduzem-se, em última análise, no seu insucesso escolar<sup>111</sup>. Importa, para que a função docente seja conduzida de forma a ajudar o aluno, que se compreenda a origem dessa falta de motivação e que se trabalhe a partir dessa base.

Assim, o trabalho docente deverá ser conduzido de forma a ser avaliado constantemente, para que se possa observar se as estratégias de ensino estão a ajudar os alunos desmotivados e com insucesso, ao mesmo tempo que se observa se estão a incentivar aqueles alunos que já se encontravam motivados no início.

Se se considerar que a avaliação é um elemento-chave no processo de aprendizagem dos alunos, aquela não deverá cingir-se a eles nem para eles. Com efeito, a avaliação na *área educacional conta com a triangulação escola-alunos-professores, desenvolvendo-se num processo contínuo de reflexão (...)*<sup>112</sup>, existe uma

---

<sup>110</sup> LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa, *Op. Cit.*, p.51.

<sup>111</sup> JESUS, Saul Neves, *A Influência do Professor sobre os Alunos*, Porto, Edições Asa, 1996, p.31.

<sup>112</sup> AFONSO, Isilda Lourenço, *Op. Cit.*, p.8.

necessidade de refletir acerca da prática docente com vista a melhorar o processo aprendizagem do aluno.

Penso que o maior obstáculo à total e completa implementação da avaliação formativa, no processo de ensino aprendizagem, está na falta de indicações legais para o efeito. Ou seja, o despacho normativo nº14/2011 acerca da avaliação refere que *a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico*, e que esta *fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho*. O despacho vai mais longe, ao afirmar ainda que *a avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos*<sup>113</sup>.

Assim, importa perguntar como é que se implementa esta lei em termos práticos? Ou mais importante ainda, como é que se controla a implementação desta lei em termos práticos? Se continuarmos a analisar o despacho, lemos que *a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular*. Não estará este parágrafo do despacho a ir de encontro ao facto da avaliação formativa ser a principal modalidade de avaliação? Não estará este parágrafo a cobrir a possibilidade de avaliar apenas com a modalidade sumativa?

Creio que a implementação completa da aprendizagem e avaliação formativa, consegue-se através da motivação dos professores para o seu trabalho. É verdade que a modalidade formativa é mais trabalhosa e consome mais tempo na preparação, o que leva os professores menos motivados a utilizar a modalidade sumativa isoladamente. A motivação dos professores consegue-se através de uma forte liderança do órgão superior da escola, que deve focar a sua atenção nos professores mais eficazes que, na verdade, apenas existem dois ou três por escola<sup>114</sup>.

---

<sup>113</sup> Diário da República, 2.ª série — N.º 222 — 18 de Novembro de 2011 – Conferir [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=DN\\_14\\_2011\\_EB.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=DN_14_2011_EB.pdf) consultado a 30/07/2014.

<sup>114</sup> MARQUES, Ramiro, *Motivar os Professores – Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*, Lisboa, Editorial Presença, 2003, p. 13.



Podemos compreender então, que a avaliação é o centro da atividade docente, da atividade discente, do ensino e da aprendizagem. A multiplicidade de modalidades e conceitos inerentes à avaliação fez-me compreender que esta se torna essencial para o sucesso da carreira docente, da escola e, em primeiro lugar, para o sucesso dos alunos, geração futura.

---

## Bibliografia

---

AFONSO, Isilda Lourenço, *Recursos e Percursos – Para a avaliação de desempenho dos docentes*, Lisboa, Plátano Editora, 2009.

ALVES, Maria Plamira Carlos, *Currículo e Avaliação - Uma perspectiva integrada*, Porto, Porto Editora, 2004.

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, John Thomas e MADDAUS, George, *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1971.

BRANCO, Joana Castelo; CALDAS, Alexandre Castro e ROLDÃO, M<sup>a</sup> do Céu, *Questões sobre Ensino e Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2011.

CLAES, Michel, *Os problemas da adolescência*, Lisboa, Verbo, 1990.

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel e ZABALA, Antoni, *O Construtivismo na sala de aula*, Porto, Edições Asa, 2001.

FATHMAN, A. e KESSLER, C., «Cooperative language learning in School Contexts» in *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (2), Cambridge, 1992.

FERNANDES, Domingos, «Para uma teoria da avaliação formativa» in *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), CIED – Universidade do Minho, 2006.

FERREIRA, Carlos Alberto, *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Porto, Porto Editora, 2007.

FONTES, Alice e FREIXO, Ondina, *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*, Lisboa, Livros Horizonte, 2004.

FOSNOT, Catherine Twomey, *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*, Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1996.

GLASERSFELD, Ernst von, «Aspectos do Construtivismo» in FOSNOT, Catherine Twomey, *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*, Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1996.

JESUS, Saul Neves, *A Influência do Professor sobre os Alunos*, Porto, Edições Asa, 1996.

KAYE, Anthony, «Learning Together Apart» in KAYE, Anthony, *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*, Berlim, Springer-Verlag, [s.a.].

LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa, *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos - Novos contextos, novas práticas. A Teoria*, Porto, Edições ASA, 2002.

LIEURY, Alain e FENOUILLET, Fabien, *Motivação e Sucesso Escolar*, Lisboa, Editorial Presença, 1997.

LOPES, José e SILVA, Helena Santos, *O professor faz a diferença*, Lisboa, LIDEL, 2010.

LOPES, José e SILVA, Helena Santos, *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*, Lisboa, LIDEL, 2009.

MARQUES, Ramiro, *Motivar os Professores – Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*, Lisboa, Editorial Presença, 2003.

MARUJO, Helena Águeda; NETO, Luís Miguel e PERLOIRO, Maria de Fátima, *A Família e o Sucesso Escolar*, Lisboa, Editorial Presença, 1998.

MUÑIZ, Baudilio Martinez, *A Família e o Insucesso Escolar*, Porto, Porto Editora, 1998.

PAIS, Ana e MONTEIRO, Manuela, *Avaliação uma Prática Diária*, Lisboa, Editorial Presença, 2002.

RIBEIRO, Lucie Carrilho, *Avaliação da Aprendizagem*, Lisboa, Texto Editora, 1991.

RIBEIRO, Orlando, *O Ensino da Geografia*, Porto, Porto Editora, 2012.

ROLDÃO, M<sup>a</sup> do Céu, *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2009.

ROLDÃO, M<sup>a</sup> do Céu, *Gestão de Currículo e Avaliação de Competências*, Lisboa, Editorial Presença, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu e FÉLIX, Noémia, *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – História*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996.

SANTOS, Fernando, *A Avaliação de Conhecimentos*, Lisboa, Editorial Inquérito, 1985.

SANTOS, Leonor (org.), *Avaliar para Aprender – Relatos de experiencias de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*, Porto, Porto Editora, 2010.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da, *Diversidade Cultural na Escola – Encontros e Desencontros*, Lisboa, Edições Colibri, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch, *Pensamento e Linguagem*, Vol. I, Vila Nova de Gaia, Estratégias Criativas, 2001.

---

### Webgrafia

---

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0125.pdf> consultado a 14/07/2014

<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2> consultado a 28/05/2014.

[http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=DN\\_14\\_2011\\_EB.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=DN_14_2011_EB.pdf) Consultado a 30/07/2014.

---

### Manuais Escolares Adotados

---

DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito e CALDEIRA, Arlindo M., *História Nove*, Lisboa, Raiz Editora, 2013.

GOMES, Ana e BOTO, Anabela Santos, *Fazer Geografia*, Porto, Porto Editora, [s.a.].


MATOS, Maria João e CASTELÃO, Raul, *À Descoberta*, Carnaxide, Santillana, 2007.

NEVES, Pedro Almiro (Coord.), *Descobrir a História 8*, Porto, Porto Editora, 2013.

---

## **Anexo I – Questionário Informativo**

---

Escola Secundária 2, 3 de Alvide		
Geografia	9º3	
Prof. Titular – Miguel Soares Prof. Estagiário – Rodrigo A. Fernandes		
Nome:	Nº:	

## Questionário Informativo

*Este questionário destina-se aos alunos de Geografia do 9º3, tendo como objetivo recolher algumas informações sobre o modo de trabalho dos alunos. Os dados recolhidos serão tratados de forma exclusiva para um trabalho científico, salvaguardando anonimato do aluno.*

*O aluno deverá responder a **todas** as questões.*

### 1. Informações do Agregado Familiar.

Habilitações literárias da mãe:

- ☐ 4º Ano (1º Ciclo);
- ☐ 6º Ano (2º Ciclo);
- ☐ 9º Ano (3º Ciclo);
- ☐ 12º Ano (4º Ciclo);
- ☐ Ensino Superior;

Habilitações literárias do pai:

- ☐ 4º Ano (1º Ciclo);
- ☐ 6º Ano (2º Ciclo);
- ☐ 9º Ano (3º Ciclo);
- ☐ 12º Ano (4º Ciclo);
- ☐ Ensino Superior;

### 2. Informações práticas:

Quanto tempo demoras a chegar à escola?

- ☐ Menos de 5 min;
- ☐ 5 a 10 min;
- ☐ 10 a 15 min;
- ☐ Mais de 15 min.

Numa escala de 1 (um) a 5 (cinco), ordena o local onde habitualmente estudas mais tempo:

\_\_\_ Casa;

\_\_\_ Escola (fora da sala);

\_\_\_ Casa de amigos;

\_\_\_ Casa de familiares;

\_\_\_ Centro de Estudos;

Costumas usar a biblioteca da escola para estudar?

☐ Sim

☐ Não

E para consultar livros?

☐ Sim

☐ Não

Se tivesses de fazer um trabalho de grupo escolhe, por ordem de preferência, quatro colegas com quem gostas mais de trabalhar:

1: \_\_\_\_\_

2: \_\_\_\_\_

3: \_\_\_\_\_

4: \_\_\_\_\_

Indica agora dois colegas com quem gostavas menos de trabalhar:

1: \_\_\_\_\_

2: \_\_\_\_\_

Utilizando a escala de 1 (um) a 4 (quatro), coloca por ordem de preferência as seguintes atividades, tendo em conta que 1 é a que mais gostas e 4 é a que menos gostas:

\_\_\_ Procurar informações (na internet, livros, manuais, ...);

\_\_\_ Analisar mapas, gráficos e imagens;

\_\_\_ Analisar textos;

\_\_\_ Escrever;



### 3. Informações académicas:

Após o 9º ano, tens o objetivo de prosseguir com os estudos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Qual a nota que tiveste a Geografia no ano passado?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Em que ano estavas no ano passado?

- ☐ 8º
- ☐ 9º

Já repetiste algum ano de escolaridade?

- ☐ Sim – Quais? \_\_\_\_\_
- ☐ Não

Costumas realizar todas as tarefas que te são pedidas?

- ☐ Sim
- ☐ Às vezes
- ☐ Não

Tens nota 4 ou 5 a outras disciplinas?

- ☐ Sim – Quais? \_\_\_\_\_
- ☐ Não

Muito obrigado pela colaboração.

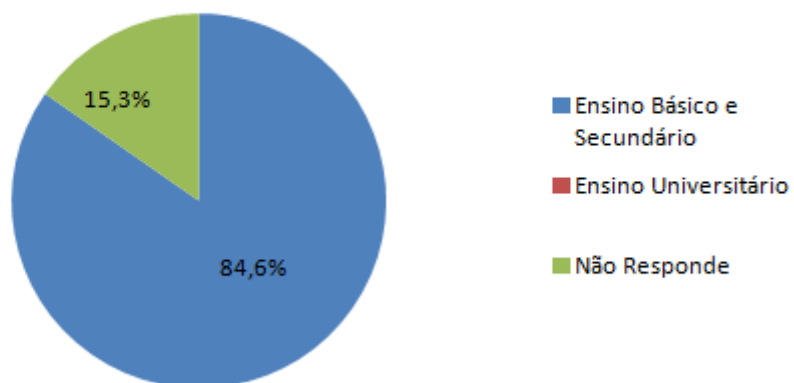
---

## Anexo II – Habilitações Académicas dos Pais dos alunos do 9º Ano

---

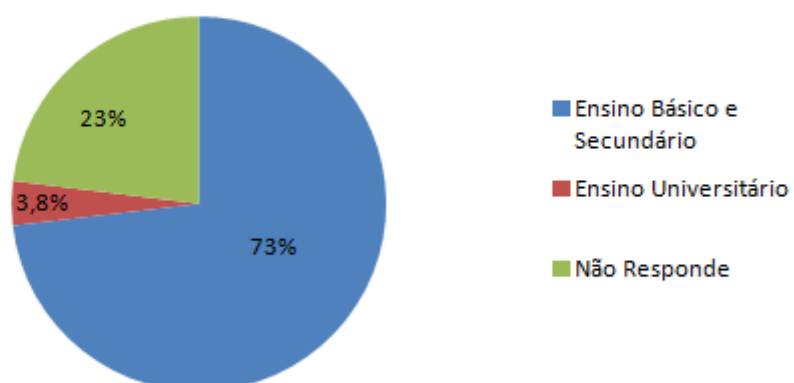
### II.I – Escola Secundária 2, 3 de Alvide

#### Habilitações Académicas da Mãe



Fonte: Inquéritos - Anexo I

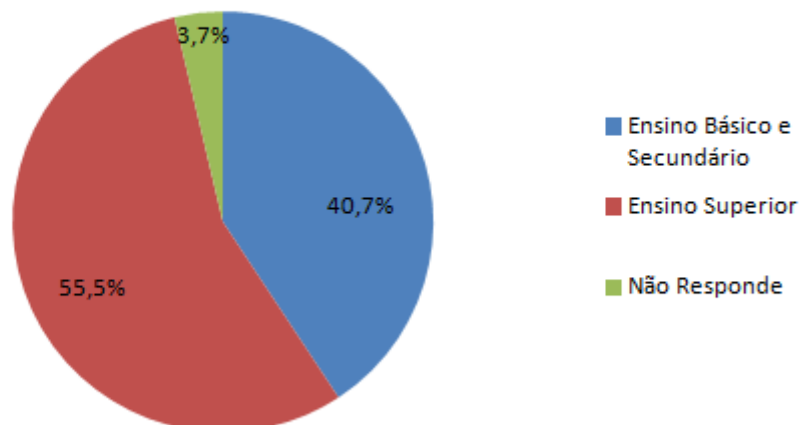
#### Habilitações Académicas do Pai



Fonte: Inquéritos - Anexo I

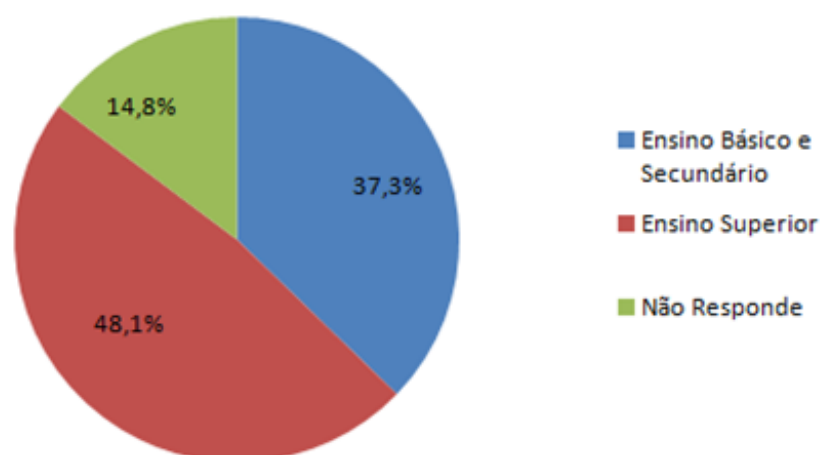
## II.II – Escola Secundária Quinta do Marquês

### Habilitações Académicas da Mãe



Fonte: Inquéritos - Anexo XVIII

### Habilitações Académicas do Pai



Fonte: Inquéritos - Anexo XVIII

---

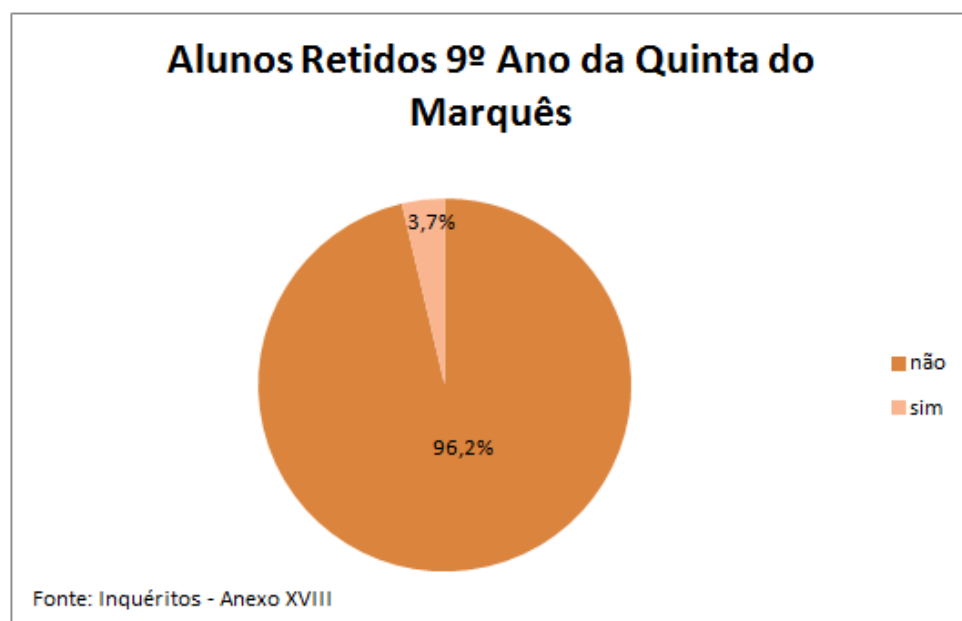
### Anexo III – Caracterização dos 9ºs Anos

---

Figura Nº1



Figura Nº2



---

## **Anexo IV – Planificação Subdomínio (9º Ano de Geografia)**

---

## Planificação de Subdomínio

### Geografia 9º3

#### Domínio – Contrastes de Desenvolvimento

#### Subdomínio – Países Desenvolvidos *versus* Países em Desenvolvimento

Data	Tempo	Competências Específicas	Operacionalização
18/10	45'	- Utilizar o saber já adquirido pessoalmente na resposta a questões acerca do subdomínio <i>Países Desenvolvidos versus Países em Desenvolvimento</i> .	- Ficha de Avaliação de Diagnóstico.
22/10	90'	- Saber relativizar a caracterização do desenvolvimento de um país; - Compreender e diferenciar Desenvolvimento de Crescimento;  - Utilizar o vocabulário geográfico em descrições escritas de lugares, regiões e distribuições de fenómenos geográficos;	- Análise de imagens projetadas em PowerPoint e esquematização da informação no quadro; - Divisão dos grupos de trabalho e explicação do objetivo do trabalho que irão desenvolver.
25/10	45'	- Compreender a importância do PIB e do PNB na análise dos países.	- Realização de diversas tarefas em grupo.
29/10	90'	- Conhecer e compreender a importância do IDH na medição do desenvolvimento de um país.	- Realização de diversas tarefas em grupo.
01/11	45'	- Analisar as questões populacionais e sociais do país específico, utilizando textos, notícias, mapas e imagens.	- Realização de diversas tarefas em grupo.
05/11	90'	- Utilizar o vocabulário geográfico em descrições escritas de lugares, regiões e distribuições de fenómenos geográficos.	- Ficha de auto e heteroavaliação. - Preparação da apresentação.
8/11	45'	- Compreender a possibilidade de medição dos níveis de desenvolvimento, assim como a distribuição dos valores do IDH a nível mundial e a relação existente entre o nível de desenvolvimento e as condições de vida; - Diferenciar os países Desenvolvidos e em Desenvolvimento, quanto aos seus níveis populacionais e sociais, assim como quanto ao acesso da população à saúde e educação;	- Revisões.
12/11	90'	- Saber caracterizar os países Desenvolvidos e em Desenvolvimento, assim como interpretar as suas diversas variantes.	- Apresentações e ficha de controlo de Aprendizagem.

---

## **Anexo V – Ficha de Avaliação de Diagnóstico de Geografia**

---



## Escola Secundária 2, 3 de Alvide

### Disciplina de Geografia 9º3

Nome: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

Aluno nº: \_\_\_\_\_

O Professor: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Ficha de Avaliação de Diagnóstico

*A presente ficha serve para demonstrares o que já sabes acerca do tema que vamos tratar. Lê atentamente todas as questões antes de responderes. Deves responder com calma a **todas** as questões que te são colocadas. Tens 45' para concluíres a ficha.*

1. Considerando os conceitos de desenvolvimento e crescimento responde às seguintes questões:

- 1.1. **Assinala** as seguintes afirmações como sendo verdadeiras (V) ou falsas (F):

O desenvolvimento é algo que se pode medir.	
Um país rico é um país desenvolvido.	
O desenvolvimento tem a ver apenas com dinheiro.	
A maior parte dos países desenvolvidos encontram-se localizados no Hemisfério Norte.	
O PIB (Produto Interno Bruto) é um dos valores que nos ajuda a medir o desenvolvimento.	
A China é um país desenvolvido.	

- 1.2. **Corrige** as afirmações falsas, de modo a torná-las verdadeiras. (atenção que não podes corrigir pela negativa).

---

---

---

---



2. **Preenche** os espaços em branco com os conceitos representados no quadro. Atenção que nenhum pode ser repetido.

Contrastes económicos	Crescimento	PIB
Rendimento		Em desenvolvimento
Desenvolvido	Desenvolvimento sustentável	

O \_\_\_\_\_ está relacionado com a produtividade de uma região ou país. É um dos principais fatores que ajudam a analisar o \_\_\_\_\_ económico. Esse fator, em conjunto com outros (PNB e IDH), ajudam a perceber se o país é \_\_\_\_\_ ou se está \_\_\_\_\_.

O crescimento demográfico, as extremas condições de pobreza de grande parte da população mundial e a rápida degradação do ambiente, levaram a que houvesse cada vez maiores \_\_\_\_\_ e sociais. Assim a Humanidade ficou em alerta para o \_\_\_\_\_, que procura o equilíbrio entre os vários tipos de desenvolvimento (populacional, social, económico, ...).

3. Lê atentamente o seguinte texto:

*Eu penso que a Zâmbia não é um país desenvolvido. Não existem hospitais em número suficiente para a população. Muitas crianças não sabem ler ou escrever – não existem escolas suficientes para todos. Considero-me feliz porque os meus pais têm possibilidades económicas para eu poder ir à escola. A maior parte dos meninos da minha idade trabalham para ajudar os pais.*

Descrição de um aluno numa escola da Zâmbia. Texto retirado de MOTA, Raquel, *GEO 5*, Lisboa, Plátano Editora, 2004, p.15.

- 3.1. **Transcreve** do texto as razões que o aluno da Zâmbia cita, para considerar o seu país não desenvolvido.

---

---

- 3.2. **Indica** duas outras características de países em desenvolvimento.

---

---

4. **Observa** as imagens que se seguem.



Fig. 1 Aldeia no Uganda e casa em Nova Jérсия, EUA

4.1. **Redige** um pequeno texto com base nas imagens. A tua resposta deve englobar:

- **Características** de países desenvolvidos e de países em desenvolvimento observados através das imagens;
- **Dois exemplos** de países desenvolvidos e outros dois de países em desenvolvimento (excetuando os países representados nas imagens);
- **Justificação** dos exemplos dados através de indicadores de desenvolvimento.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Bom Trabalho!

## Anexo VI – Tabela Sociométrica utilizada para a formação de grupos de trabalho

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
	Nomes dos alunos																											
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
21																												
22																												
23																												
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												

Nota: A tabela é preenchida pintando um quadrado de verde por cada preferência do aluno e um quadrado de encarnado nos alunos com os quais o indivíduo em questão não quer trabalhar. O preenchimento é feito na horizontal. Os quadrados que permanecem por preencher correspondem a alunos com os quais o indivíduo se dispõe a trabalhar, uma vez que não demonstra especial preferência nem demonstra falta de vontade em que o aluno integre o grupo.

---

**Anexo VII – Exemplo de Ficha de Orientação Nº1 de Geografia**

---

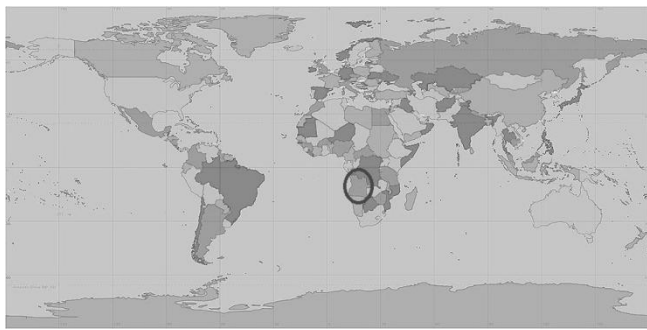
## Ficha de Orientação

*Esta ficha vai orientar-vos na construção do vosso trabalho de grupo.*

*Tomem atenção a todos os pontos, pois cada um deles ajudar-vos-á a completar o trabalho com sucesso.*

### Grupo VI

**Tema:** Angola



#### 1. Objetivo do Trabalho

Com este trabalho pretende-se que o grupo analise diversos fatores que permitem a caracterização quanto ao nível de desenvolvimento do país que vos foi atribuído. No final, o grupo deverá apresentar o país que analisou no decorrer das aulas.

#### 2. Informações práticas

O vosso trabalho será elaborado ao longo das próximas quatro aulas e será **apresentado no dia 18/10/2013.**

Para a apresentação do trabalho, o grupo terá de **escolher um porta-voz.**

A apresentação **durará 5 minutos** e o grupo pode utilizar os materiais que entender (PowerPoint, quadro, cartolinas, etc.).

#### 3. Informações de Realização

Ao longo das próximas aulas, haverá várias atividades em que **todos terão de participar na sua realização.** Serão sempre bem-vindas e valorizadas as informações pesquisadas e trazidas de casa ou do vosso local de estudo.

No final de cada aula, o grupo terá de escrever um texto em que esteja resumido o trabalho que fizeram durante a aula. Antes de cada texto, a folha deve ter o número do grupo, assim como os nomes e números dos membros e nome do tema. **Esses textos contarão na avaliação do vosso trabalho.**

#### 4. Informações de avaliação

A avaliação do vosso trabalho terá em conta os seguintes aspetos:

Evolução demonstrada através do preenchimento da ficha de trabalho;	<b>30%</b>
Textos produzidos em cada aula (qualidade do texto, linguagem, rigor científico e informações extra);	<b>30%</b>
Desempenho do grupo enquanto equipa de trabalho;	<b>20%</b>
Apresentação (aspeto gráfico, rigor científico e variedade de recursos como mapas, gráficos etc...)	<b>15%</b>
Desempenho individual dentro do grupo;	<b>5%</b>

## Anexo VIII – PowerPoint de uma Contextualização Teórica de Geografia (9º Ano)

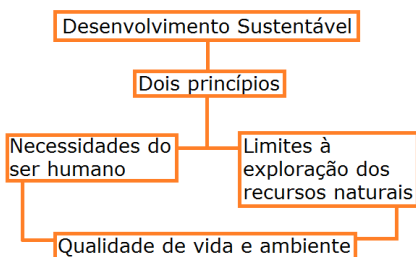
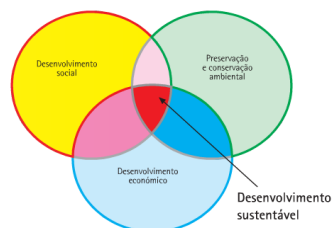
Lição nº 19 e 20

29/10/2013

### Sumário

Desenvolvimento Sustentável.  
Índice de Desenvolvimento Humano.  
Exercícios em grupo.

### O que é o Desenvolvimento Sustentável?



### Necessidades do ser humano

- Cultura
- Liberdade
- Qualidade ambiental
- Segurança
- Saúde
- Emprego
- Habitação
- Alimentação

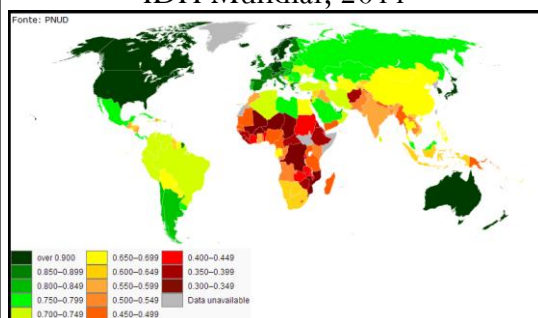
### O que é o IDH?

- **Índice criado pela ONU que combina três variáveis:**
  - PIB *per capita*;
  - Taxas de alfabetização e de escolarização;
  - Esperança média de vida à nascença

### Classificação

- Se o IDH for igual ou superior a 0,8, o desenvolvimento é considerado elevado;
- Se o IDH for entre 0,5 e 0,8, o desenvolvimento do país é considerado médio;
- Se o IDH for inferior a 0,5, o desenvolvimento do país é considerado baixo;

## IDH Mundial, 2011



## Alguns países (2012)

- EUA – 0,937 (desceu para 3º lugar desde 2011)
- Alemanha – 0,920
- Portugal – 0,816 (desceu três lugares para o 43º desde 2011)
- China – 0,699
- Índia – 0,554
- Angola – 0,508



---

**Anexo IX – Exemplo de Ficha de Documentos de Geografia (9º Ano)**

---



Escola Secundária 2, 3 de Alvide

Geografia 9º3

Professor Rodrigo Almeida Fernandes

## Ficha de Orientação

### Grupo IV

Tema: China

Analise os seguintes documentos, tendo em conta que todas as conclusões a que o grupo chegar devem ser apontadas para incluírem no texto final.

Texto 1 – Notícia do jornal brasileiro Exame.

### **PIB da China deve ultrapassar 7,5% no 3º trimestre**

No início do ano, a China estabeleceu que 7,5% seria a meta de crescimento anual para 2013. No primeiro semestre do ano, o produto interno bruto (PIB) chinês cresceu 7,6%, mais lento do que a taxa de crescimento de 7,7% em 2012 e 9,3% em 2011.

De acordo com fontes do governo chinês, a economia chinesa mostrou tendência de crescimento estável e reforçou que os indicadores económicos, como o índice de gerentes de compras (PMI, na sigla em inglês), a produção industrial, o consumo de energia e as receitas fiscais recuperaram.

A China continuará aprofundando as reformas e manterá a abertura política. Além disso, o governo disse que o país prestará mais atenção à qualidade e eficiência do crescimento.

Fonte: <http://exame.abril.com.br> – 14/10/2013

Imagem 1 – Mapa com a distribuição do PIB *per capita* Mundial em 2012

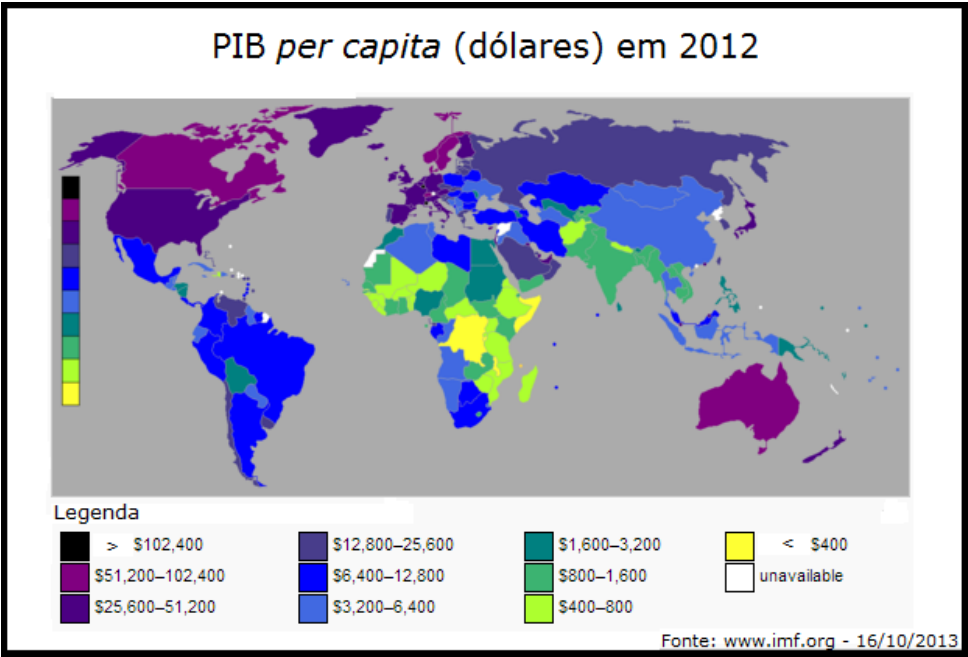


Imagem 2 – Mapa com a distribuição da Percentagem de mudança anual do PIB *per capita* no Mundo.

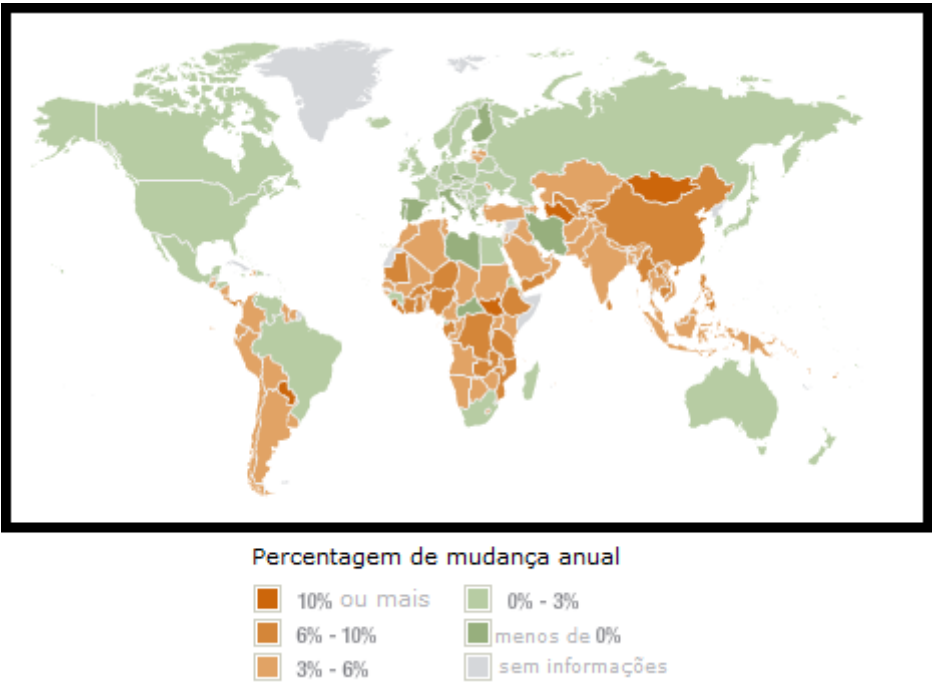


Tabela 1 – Evolução do PIB *per capita* da China (dólares)

## PIB *per capita* da China (dólares)

Country	1999	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
China	3.800	3.600	4.400	5.000	5.600	6.800	7.700	5.400	6.000	6.700	7.600	8.500

Fonte: <http://www.indexmundi.com> - 14/10/2013

**Tabela 2 – Valores do PNB nos países em estudo (dólares)**

	1980-1982	1983-1987	1988-1992	1993-1997	1998-2002	2003-2007	2008-2012
Country name	÷ 2008	÷ 2009	÷ 2010	÷ 2011	÷ 2012		
Germany	42,470	42,540	43,280	44,230	44,010		
India	1,050	1,170	1,290	1,450	1,530		
Angola	3,270	3,800	3,870	3,970	4,580		
China	3,040	3,620	4,230	4,950	5,680		
Portugal	21,550	21,750	21,870	21,420	20,580		
United States	47,890	46,080	47,230	48,550	50,120		

Fonte: <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.PCAP.CD>

## Texto 2 – Definições

**Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*** – conjunto de bens e serviços finais produzidos no interior de um país pelos agentes económicos nacionais e estrangeiros, durante um ano, dividido pela população absoluta.

**Produto Nacional Bruto (PNB) *per capita*** – conjunto de bens e serviços finais produzidos pelos agentes económicos nacionais, no país ou no estrangeiro, durante um ano, dividido pela população absoluta.

MOTA, Raquel, *GEO 5*, Lisboa, Plátano Editora, 2004, p.12.

## Texto final

O vosso texto final deve apresentar as conclusões a que chegaram através da leitura dos textos e da observação dos mapas e gráficos.

Assim, deve apresentar os seguintes aspetos:

1. Introdução
2. Desenvolvimento
  - a. O desenvolvimento deve responder às seguintes questões:

- i. O que significa PIB *per capita* e PNB? (por palavras próprias);
- ii. O que nos mostra os documentos?
- iii. Qual a importância da informação que nos mostra os documentos?

### 3. Conclusão

**Bom trabalho!**

---

## **Anexo X – Planificação de Subdomínio (8º Ano de Geografia)**

---

## Planificação de Subdomínio

### Geografia 8º1

#### Domínio – População e Povoamento

#### Subdomínio – Áreas de Fixação Humana

Data	Tempo	Competências Específicas	Operacionalização
09/12	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a urbanização da população mundial e as áreas de fixação;</li> <li>- Conhecer e compreender os fatores de localização de uma cidade;</li> <li>- Conhecer e compreender a dificuldade na definição do conceito de cidade;</li> <li>- Conhecer as principais cidades de Portugal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de um mapa de aglomeração urbana;</li> <li>- Observação de vários exemplos de cidades em Google Earth;</li> <li>- Debate com a turma sobre a definição de cidade. Esquematização do debate no quadro.</li> <li>- Visualização das principais cidades de Portugal e diálogo sobre a informação observada;</li> </ul>
11/12	45'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e compreender os diversos tipos de plantas urbanas, as suas épocas, vantagens e desvantagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com os alunos e utilização do quadro para desenho das várias plantas. Observação de imagens do manual. Exercícios práticos de observação de imagens e legendar de acordo com o tipo de planta.</li> </ul>
16/12	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a cidade como algo que evoluiu no tempo, tomando várias formas e com diversas utilidades.</li> <li>- Conhecer e caracterizar a urbanização no Mundo.</li> <li>- Conhecer os conceitos de suburbanização, periurbanização e taxa de urbanização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem das características da cidade ao longo dos tempos, com utilização de imagens projetadas em PowerPoint e utilização do quadro para informações necessárias.</li> <li>- Interpretação de mapas e gráficos projetados.</li> <li>- Exposição oral e exercícios.</li> </ul>
06/01	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e compreender as diferentes organizações das áreas urbanas.</li> <li>- Compreender a distinção entre o modo de vida urbano e modo de vida rural.</li> <li>- Conhecer os impactos do crescimento urbano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esquematização no quadro e observação de imagens. Exercícios.</li> <li>- Análise da grelha da pág. 117 do manual e da imagem nº29 da pág. 118.</li> <li>- Debater soluções para os impactos do crescimento urbano.</li> </ul>
08/01	45'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o conceito de rurbanização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação oral. Construção de uma tabela de razões que levam à urbanização em conjunto com a turma.</li> </ul>
13/01	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisões da matéria dada e teste de avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo conjunto com a turma acerca de eventuais dúvidas sobre a matéria dada.</li> <li>- Teste de avaliação (60')</li> </ul>

---

## **Anexo XI – Planificação de Aula (8º Ano de Geografia)**

---



**Domínio:** População e Povoamento.

**Subdomínio:** Áreas de Fixação Humana.

**Questões Orientadoras:** Onde se localiza a maior parte da população mundial? Onde se localizam as cidades? Como se define uma cidade?

**Sumário:** Áreas de Fixação Humana. Definição de cidade.

Competências Específicas	Conteúdos	Atividades	Recursos	Tempo (min)	Avaliação
- Compreender a urbanização da população mundial e as áreas de fixação, através da observação de um mapa;	- Áreas gerais de fixação da população. Fenómeno da litoralização;	- Observação de um mapa de aglomeração urbana;	- PowerPoint;	15	- Participação nas diversas atividades da aula;
- Conhecer e compreender os fatores de localização de uma cidade, através de diálogo conjunto com a turma e observação de vários exemplos em Google Earth;	- Relevo, clima, decisão política, abastecimento, indústria como fatores de localização das cidades;	- Observação de vários exemplos de cidades em Google Earth;	- Google Earth;	40	- Participação na observação das cidades;
- Conhecer e compreender a dificuldade na definição do conceito de cidade, através de debate com a turma;	- Critérios utilizados para a definição de cidade;	- Debate com a turma sobre a definição de cidade. Esquematização do debate no quadro.	- Quadro;	20	- Participação no debate;
- Conhecer as principais cidades de Portugal através da projeção de uma tabela.	- Principais cidades de Portugal.	- Visualização das principais cidades de Portugal. Diálogo sobre a informação observada;	- PowerPoint;	15	- Participação no diálogo.

---

**Anexo XII – Ficha Informativa fornecida aos alunos (8ºAno de Geografia)**

---



## Escola Secundária 2, 3 de Alvide

Geografia 8º1

Professor Rodrigo Almeida Fernandes

### Ficha Informativa Nº3

#### Organização das Áreas Urbanas.

Áreas Funcionais	Características	Localização
<p>Área Industrial</p> 	<p>Áreas com infraestruturas destinadas à implementação de fábricas e armazéns.</p>	<p>Periferia da cidade, próximo de vias de comunicação.</p>
<p>Baixa</p> 	<p>Área com forte concentração de comércio, serviços e população e, por isso, o valor do solo é mais elevado.</p>	<p>Área facilmente acessível de transportes públicos. Na cidade europeia, geralmente a baixa coincide com o centro histórico.</p>
<p>CBD</p> 	<p><i>Central Business District.</i> Centro de negócios e/ou de decisão política. Nesta área localizam-se as atividades económicas mais importantes (bancos, seguradoras, multinacionais, etc.)</p>	<p>Na cidade europeia, localiza-se na área mais recente e mais moderna. Geralmente situa-se perto do centro urbano e é uma zona de fácil acesso de transporte público e privado.</p>
<p>Centro Histórico</p> 	<p>Centro turístico da cidade, geralmente onde o valor do solo é muito elevado e onde o acesso é mais reservado a transportes. Muito comum na cidade europeia.</p>	<p>Localizado geralmente no centro e/ou baixa da cidade.</p>
<p>Área Residencial</p> 	<p>Ocupa a maior parte do espaço urbano, havendo áreas mais periféricas e outras mais centrais. Muitas vezes, durante o dia, são áreas pouco habitadas da cidade.</p>	<p>Podem localizar-se mais no centro e/ou na periferia, dependendo do estatuto socioeconómico que ocupa a área.</p>

## Vida Urbana e Vida Rural.

Modo de vida urbana
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Uma cidade caracteriza-se por um modelo de vida:<ol style="list-style-type: none"><li>1.1. Ligado aos setores económicos secundário e terciário;</li><li>1.2. Ligado a atividades de tempos livres diversas (cinema, teatro, museus, etc.);</li><li>1.3. Ligado a deslocações diversas e rápidas (variedade de transportes públicos);</li><li>1.4. Ligado a um tipo de relação mais individualista.</li></ol></li><li>2. A cidade necessita de:<ol style="list-style-type: none"><li>2.1. Áreas rurais que criem excedentes para o abastecimento de produtos alimentares;</li><li>2.2. Espaço para crescer e construir as infraestruturas necessárias aos habitantes;</li><li>2.3. Oferta diversificada de emprego, habitação, transporte, lazer, etc.</li></ol></li></ol>

Modo de vida rural
<ol style="list-style-type: none"><li>1. O espaço rural caracteriza-se por um modelo de vida:<ol style="list-style-type: none"><li>1.1. Ligado ao setor económico primário;</li><li>1.2. Ligado a atividades de tempos livres escassas (festividades tradicionais);</li><li>1.3. Ligado a deslocações reduzidas (poucos transportes públicos);</li><li>1.4. Ligado a um tipo de relação mais aberto e pessoal.</li></ol></li><li>2. O espaço rural necessita de:<ol style="list-style-type: none"><li>2.1. Áreas urbanas que sirvam de mercado para o setor primário;</li><li>2.2. Mão-de-obra especializada no setor primário;</li><li>2.3. Acessos para escoamento de produtos para áreas urbanas e exportação.</li></ol></li></ol>

## O Crescimento Urbano.

Problemas	Soluções
<ul style="list-style-type: none"><li>• Abastecimento;</li><li>• Dependência das áreas rurais;</li><li>• Ambientais:<ul style="list-style-type: none"><li>• Poluição;</li><li>• Escassez de espaços verdes;</li></ul></li><li>• Habitação;</li><li>• Sociais:<ul style="list-style-type: none"><li>• Exclusão social;</li><li>• Marginalidade;</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Criação de áreas ligadas ao setor primário próximas da cidade;</li><li>• Substituição de bairros ilegais por bairros de habitação social;</li><li>• Criação de medidas de combate à poluição;</li><li>• Criação de medidas de dispersão de trânsito;</li><li>• Criação de parques de estacionamento nas entradas da cidade.</li></ul>

---

### **Anexo XIII – Planificação de Subdomínio (8ºAno de História)**

---

## Planificação de Subdomínio

### História 8ºD

**Domínio** – O arranque da “Revolução Industrial” e o triunfo dos regimes liberais conservadores

**Subdomínio** – Revoluções e Estados liberais conservadores

Data	Tempo	Linha de Conteúdos	Operacionalização
10/02	90'	<ul style="list-style-type: none"><li>- Descrever o processo que levou à criação dos EUA, tendo em conta a relação de proximidade/conflicto com a Inglaterra e o apoio por parte da França;</li><li>- Verificar no regime político instituído pela Revolução Americana a aplicação dos ideais iluministas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Análise de um mapa dos EUA e conhecimento das localizações das colónias;</li><li>- Diálogo com a turma. Criação de um caderno de conceitos. Análise dos docs. 1 e 2 da pág. 150/151 do manual. Cronologia da Independência;</li><li>- Esquematização dos ideais iluministas. Análise do doc.3, pág.151 do manual.</li></ul>
14/02	45'	<ul style="list-style-type: none"><li>- Analisar as condições económicas, sociais e políticas que conduziram à Revolução Francesa de 1789.</li><li>- Reconhecer a influência das ideias iluministas na produção legislativa da assembleia constituinte (abolição dos direitos senhoriais, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e Constituição de 1791);</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Observação de imagens e diálogo com a turma. - -</li><li>- Esquematização no quadro com participação dos alunos;</li><li>- Revisão e análise da esquematização elaborada na aula anterior.</li></ul>
17/02	90'	<ul style="list-style-type: none"><li>- Descrever as principais etapas da Revolução Francesa;</li><li>- Mostrar a importância da Revolução Francesa de 1789 enquanto marco de periodização clássica (passagem do Antigo Regime à Idade Contemporânea).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Construção de uma cronologia em conjunto com a turma. Diálogo acompanhado de imagens projetadas. Análise de documentos a pares;</li><li>- Debate com a turma e leitura de alguns textos.</li></ul>
21/02	45'	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentar a situação política portuguesa imediatamente antes e durante o período das Invasões Francesas, com destaque para a retirada da Corte para o Rio de Janeiro e para a forte presença britânica, relacionando-as com a eclosão da Revolução de 1820.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Diálogo conjunto e esquematização dos acontecimentos;</li><li>- Diálogo com a turma e análise de documentos do manual. Observação de um vídeo síntese. Discussão do mesmo.</li></ul>
24/02	90'	<ul style="list-style-type: none"><li>- Caracterizar o sistema político estabelecido pela Constituição de 1822;</li><li>- Descrever sucintamente as causas e consequências da independência do Brasil;</li><li>- Reconhecer o carácter mais conservador da Carta Constitucional de 1826;</li><li>- Integrar a guerra civil de 1832-1834 no contexto da difícil implantação do liberalismo em Portugal, nomeadamente perante a reação absolutista.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Análise da Constituição de 1822;</li><li>- Diálogo com a turma;</li><li>- Análise da Carta Constitucional;</li><li>- Debate orientado e teatral com a turma;</li></ul>
28/02	45'	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar na ação legislativa de Mouzinho da Silveira e Joaquim António de Aguiar medidas decisivas para o desmantelamento do Antigo Regime em Portugal.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Análise de documentação e diálogo com a turma;</li></ul>
07/02	45'		<ul style="list-style-type: none"><li>- Avaliação.</li></ul>

---

## **Anexo XIV – Planificação de Aula (8ºAno de História)**

---

Conteúdos	Competências Específicas	Estratégias de Aprendizagem	Recursos	Tempo (min)	Avaliação
- As cortes constituintes e a constituição de 1822. A monarquia constitucional;	- Compreender a Revolução de 1820 no contexto político-social nacional e europeu;	- Esquematização dos acontecimentos decorrentes em Portugal, desde a retirada da Corte e da família real para o Brasil, até à Revolução Liberal; Análise dos documentos 7 e 8 da p.163 do manual;	- Quadro e manual;	15	- Participação na esquematização e análise;
- A Independência do Brasil;	- Conhecer as causas e consequências da independência do Brasil e a sua ligação com a revolução portuguesa;	- Diálogo acerca do processo de independência do Brasil. Análise do doc. 9A da p.163 do manual;	- Manual;	10	- Participação na análise de documentos;
- A reação absolutista. A Abrilada e a Vila-Francada. A Carta Constitucional de 1826. A separação dos liberais.	- Analisar as diferenças entre a Constituição de 1822 e a Carta constitucional de 1826 à luz dos acontecimentos políticos em Portugal;	- Esquematização das diferenças e semelhanças de ambas as constituições. Diálogo com os alunos. Análise de documentos 11 e 12 da p.165;	- Quadro e manual;	10	- Participação na esquematização e na análise de documentos;
- A Guerra Civil portuguesa e o “Terror Miguelista”.	- Relacionar a guerra civil com as diferenças entre os liberais em Portugal.	- Síntese oral e esquemática dos acontecimentos que levaram à guerra civil portuguesa.	- Quadro e manual.	10	- Participação oral;



---

## **Anexo XV – Planificação de Subdomínio (9º Ano de História)**

---

### 3. Planificação de Subdomínio

#### História 9ºC

**Domínio** – Do Segundo pós-guerra aos Desafios do nosso Tempo

**Subdomínio** – Portugal: do autoritarismo à democracia



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



ESCOLA SECUNDÁRIA  
QUINTA DO MARQUÊS  
402606

Data	Tempo	Linha de Conteúdos	Operacionalização
02/05	90'	- Ficha de Avaliação de Diagnóstico; - A recusa da democratização; o tardio desenvolvimento económico; - A oposição democrática;	- Ficha de Avaliação de Diagnóstico; - Esquematização dos conteúdos em conjunto com a turma;
05/05	45'	- Os movimentos de independência e a guerra colonial;	- Início das atividades em grupo.
09/05	90'	- O marcelismo: a liberalização fracassada; - A Revolução de Abril e o processo revolucionário;	- Abordagem cronológica e sintética do período do marcelismo; - Atividades em grupo;
12/05	45'	- As novas instituições democráticas; os problemas do desenvolvimento económico; a integração europeia;	- Atividades em grupo;
16/05	90'	- Apresentação de uma cronologia síntese à turma; - Ficha de controlo de aprendizagem;	- Apresentação de uma cronologia síntese à turma; - Ficha de controlo de aprendizagem;
19/05	45'	- Entrega e correção das fichas de avaliação;	- Entrega e correção das fichas de avaliação;

---

**Anexo XVI – Ficha de Orientação Geral para os grupos (9º Ano de História)**

---

## História 9ºC

Professor Rodrigo Almeida Fernandes

---

### Ficha de Orientação Geral

*Esta ficha vai orientar-vos na construção do vosso trabalho de grupo.*

*Tomem atenção a todos os pontos, pois cada um deles ajudar-vos-á a completar o trabalho com sucesso.*

#### 1. Objetivo do Trabalho

Com este trabalho pretende-se que o grupo analise diversos documentos que permitem a caracterização de Portugal desde o fim do Estado Novo, até à integração na União Europeia. No final, o grupo deverá apresentar uma cronologia que foi construída ao longo das aulas. Em anexo deverão também escrever um texto síntese que explique a cronologia construída. No final, será selecionada uma cronologia para ser colocada no blogue TOCA A HISTÓRIA!

#### 2. Informações práticas

O vosso trabalho será elaborado ao longo das próximas aulas e será **apresentado no dia 23/05/2014.**

Para a apresentação do trabalho, o grupo terá de **escolher um porta-voz.**

A apresentação **durará 5 minutos** e o grupo pode utilizar os materiais que entender (PowerPoint, quadro, cartolinas, etc.).

#### 3. Informações de Realização

Ao longo das próximas aulas, irão desenvolver várias atividades em que **todos terão de participar na sua realização.** Serão sempre bem-vindas e valorizadas as informações pesquisadas e trazidas de casa ou do vosso local de estudo. Se necessitarem, **deverão trazer os materiais que vos ajudem na construção da cronologia.**

No final de cada aula, o grupo terá de escrever um texto síntese, em que esteja resumido o trabalho que fizeram durante a aula. Antes de cada texto, a folha deve ter os nomes e números dos membros do grupo. **Esses textos contarão na avaliação do vosso trabalho.**

#### 4. Informações de avaliação

A avaliação do vosso trabalho terá em conta os seguintes aspetos:

Evolução demonstrada através do preenchimento da ficha de trabalho;	<b>30%</b>
Textos produzidos em cada aula e respetiva cronologia (qualidade do texto, linguagem, rigor científico e informações extra);	<b>30%</b>
Desempenho do grupo enquanto equipa de trabalho;	<b>20%</b>
Apresentação (aspeto gráfico, rigor científico e variedade de recursos como mapas, gráficos etc...)	<b>15%</b>
Desempenho individual dentro do grupo;	<b>5%</b>

Bom trabalho!

---

**Anexo XVII – Ficha de Avaliação de Diagnóstico (9º Ano de História)**

---



## Disciplina de História 9ºC

Nome: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

Aluno nº: \_\_\_\_\_ O Professor: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

### Ficha de Avaliação de Diagnóstico

*A presente ficha serve para demonstrares o que já sabes acerca do tema que vamos tratar. Lê atentamente todas as questões antes de responderes. Deves responder com calma a **todas** as questões que te são colocadas. Tens 45' para concluíres a ficha.*

1. Considerando os conceitos referentes à permanência do autoritarismo e à luta contra a ditadura, responde às seguintes questões:

- 1.1. **Assinala** as seguintes afirmações como sendo verdadeiras (V) ou falsas (F):

O governo português criou planos de fomento para revitalizar a economia.	
A agricultura portuguesa era protagonizada por grandes propriedades.	
A emigração portuguesa foi diminuindo até ao 25 de Abril de 1974.	
O regime do Estado Novo fingia-se de democrático para propaganda externa.	
O Movimento de Unidade Democrática opunha-se ao regime.	
O General Humberto Delgado ficou conhecido por ser Ministro de Salazar.	

- 1.2. **Corrige** as afirmações falsas, de modo a torná-las verdadeiras. (atenção que não podes corrigir pela negativa).

---

---

---

---

2. **Preenche** os espaços em branco com os conceitos representados no quadro. Atenção que nenhum pode ser repetido.

Estado pluricontinental	propaganda	ONU
MPLA		UPA
Amílcar Cabral	FRELIMO	URSS

No fim da 2ª Guerra Mundial, a maior parte dos países da Europa perderam as suas colónias, mas Portugal afirmava ser um \_\_\_\_\_. A célebre frase de propaganda política, afirmava que Portugal era uno, do Minho a Timor. No entanto, Portugal era um Estado membro da \_\_\_\_\_, que pressionava o Estado português a descolonizar.

Agostinho Neto, fundador do \_\_\_\_\_, levou a cabo violentos ataques anticolonialistas em Angola. Holden Roberto, líder da \_\_\_\_\_ (mais tarde FNLA), também atuava contra a posição de Angola como colónia portuguesa. Começaram a haver vários ataques e levantamentos pelas colónias portuguesa, nomeadamente na Guiné (sob a liderança de \_\_\_\_\_, que dirigia o PAIGC), e em Moçambique (sob a liderança de Eduardo Mondlane, dirigente da \_\_\_\_\_)



3. **Lê** atentamente o seguinte texto:

*O País foi informado ao princípio da madrugada, através do Rádio Clube Português, de que as Forças Armadas haviam desencadeado um movimento contra o regime. Mais tarde, um novo comunicado do MFA informou que o movimento visa a libertação do País do regime que o oprime desde o golpe de Estado de 28 de Maio de 1926. [...] O movimento militar pretende também pôr fim às guerras na Guiné, Angola e Moçambique [...]. O Movimento das Forças Armadas dirigiu sucessivos apelos às forças militarizadas e policiais no sentido de se manterem nos seus aquartelamentos e de se absterem de quaisquer provocações. [...] Foram igualmente advertidas de que as Forças Armadas não hesitariam em reprimir qualquer tentativa de resistência, [...]. Os comunicados insistiam em que a população se deveria manter serena e evitar sair à rua. [...] Todavia, apesar dos apelos dirigidos através do Rádio Clube Português, grande parte da população da cidade veio para a rua ou manteve-se em magotes às janelas, no desejo de acompanhar o MFA. [...] A população de Lisboa saiu à rua, em plena Baixa, no meio de indescritível entusiasmo [...]. Por todo o lado havia gritos de alegria, flores, cânticos e milhares de pessoas saudando os militares [...].*

*Diário de Lisboa, 25 de Abril de 1974 - <http://ribatejo.com/hp/base/default.htm> - 03/01/2014*

3.1. **Transcreve** do texto os apelos feitos pelas Forças Armadas.

---

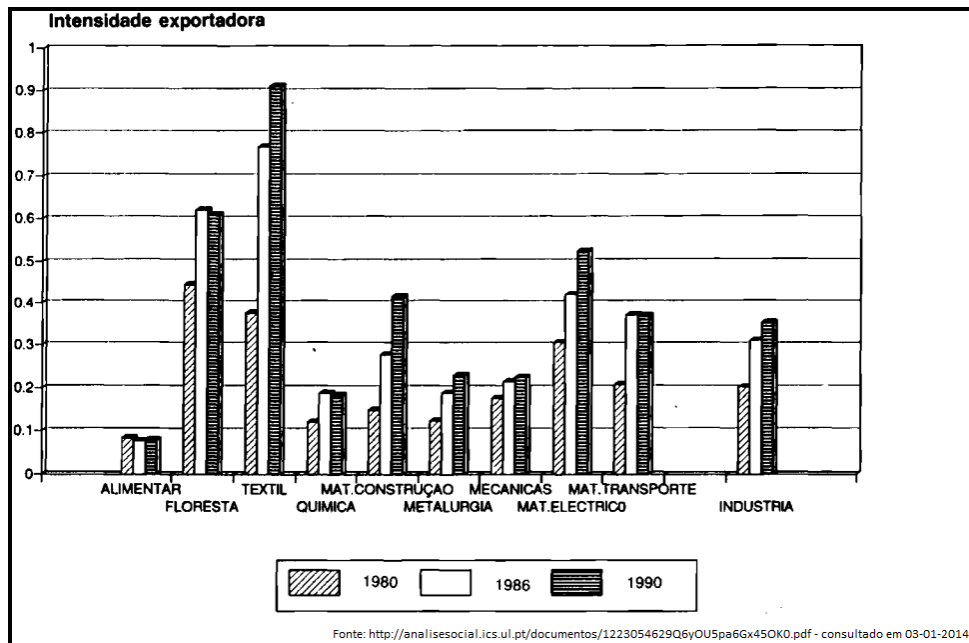
---

3.2. **Indica** duas razões pelas quais o Movimento das Forças Armadas despoletou a revolução em questão.

---

---

4. **Observa** a fonte que se segue.



Fonte 1 - Exportações em Portugal entre as décadas de 80 e 90 do séc. XX por setor.

4.1. **Analisa** a fonte e **redige** um pequeno texto com base na figura. A tua resposta deve englobar:

- **Alterações** registadas nas diferentes épocas;
- **Justificação** das alterações registadas;
- **Repercussão** das alterações a nível social.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Bom Trabalho!

---

## **Anexo XVIII – Questionário Informativo**

---

O Questionário Informativo utilizado com a turma 9ºC da Escola Secundária Quinta do Marquês, foi elaborado pela colega estagiária Andreia Alves. Pedi a sua autorização para utilizar alguma informação nele contida, que foi amavelmente concedida. A sua utilização deveu-se ao facto dos alunos terem respondido ao questionário da colega e, de forma a não fazer com que os alunos repetissem um questionário do mesmo estilo, utilizei a informação.



### Inquérito-Diagnóstico

Disciplina: História

Professor Titular - Ana Cristina Tocha

Professor Estagiário - Andreia Alves

Ano Letivo 2013/2014

Este questionário destina-se aos alunos do 9º C da Escola Secundária Quinta do Marquês.  
Pretende-se fazer um levantamento das características sociais e escolares dos alunos.  
A informação recolhida apenas será utilizada no relatório final da prática de ensino supervisionada.  
Leia com atenção as questões e responda de forma clara e sincera.

#### **Caracterização Pessoal**

Nome: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_

Idade	Naturalidade	Nacionalidade	Concelho de Residência	Freguesia de Residência

#### **Nível de escolaridade da mãe:**

- ☐ Sem escolaridade
- ☐ 1º ciclo o Ensino Básico
- ☐ 2º ciclo do Ensino Básico
- ☐ 3º ciclo do Ensino Básico
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Licenciatura. Qual? \_\_\_\_\_
- ☐ Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_
- ☐ Doutoramento,
- ☐ Outro. Qual? \_\_\_\_\_

#### **Nível de escolaridade do pai:**

- ☐ Sem escolaridade
- ☐ 1º ciclo o Ensino Básico
- ☐ 2º ciclo do Ensino Básico
- ☐ 3º ciclo do Ensino Básico
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Licenciatura. Qual? \_\_\_\_\_
- ☐ Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_
- ☐ Doutoramento,
- ☐ Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

Profissão do pai: \_\_\_\_\_

Com quem vives? \_\_\_\_\_

Quem é o teu Encarregado de Educação? \_\_\_\_\_

A quantos quilómetros se situa a tua casa da escola?

☐ Menos de 1 km

☐ Entre 1 e 5 km

☐ Entre 5 e 10 km

☐ Entre 10 e 15 km

☐ Mais de 15 km

Como vens para a escola? \_\_\_\_\_

### Situação e Percurso Escolar

1. Indica as escolas que frequentaste desde o 1º ciclo até hoje.

	Escola(s)	Freguesia
1º ciclo		
2º e 3º ciclo		

2. Já ficaste retido algum ano?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, em que ano(s) de escolaridade?: \_\_\_\_\_

3. Que avaliação tiveste a História no ano anterior?\_\_\_\_\_

4. Coloca por ordem de preferência (de 1 a 6) os locais onde costumás estudar com mais frequência:

\_\_\_\_\_ Casa

\_\_\_\_\_ Casa de um familiar

\_\_\_\_\_ Casa de um amigo

\_\_\_\_\_ Escola

\_\_\_\_\_ Bibliotecas

\_\_\_\_\_ Outros locais. Quais? \_\_\_\_\_

5. Costumas recorrer à biblioteca da tua escola para estudar ou fazer trabalhos?

☐ Sim

☐ Não

Porquê? \_\_\_\_\_

6. Quando fazes trabalhos, costumás consultar outros recursos para além do manual?

☐ Sim

☐ Não. Porquê? \_\_\_\_\_

Se respondeste sim, assinala qual (ou quais) costumás mais utilizar:

☐ Livros

☐ Internet

☐ Jornais

☐ Revistas

☐ Outros. Quais? \_\_\_\_\_

7. Gostas de ler?

☐ Sim

☐ Não

Porquê? \_\_\_\_\_

8. Tens computador em casa?

☐ Sim

☐ Não

9. E acesso à Internet?

☐ Sim

☐ Não

10. Que tipo de trabalho(s) gostas de fazer?

☐ Trabalhos de Casa

☐ Trabalhos Individuais

☐ Trabalhos de Grupo

☐ Trabalhos de Pesquisa

☐ Trabalhos Teóricos

☐ Trabalhos Práticos

☐ Outros. Quais? \_\_\_\_\_

11. Quando terminares o 9º ano que área pretendes seguir?

☐ Ciências e Tecnologias

☐ Ciências Socioeconómicas

☐ Ciências Sociais e Humanas

☐ Línguas e Humanidades

☐ Artes Visuais

☐ Curso Técnico-Profissional. Qual? \_\_\_\_\_

12. Pretendes seguir estudos no Ensino Superior?

☐ Sim. Qual? \_\_\_\_\_

☐ Não. Porquê? \_\_\_\_\_

13. Nomeia duas pessoas:

- Com quem gostas de trabalhar: \_\_\_\_\_

- Com quem não gostas de trabalhar: \_\_\_\_\_

Muito obrigado! 😊



---

**Anexo XIX – Exemplo de Ficha de Trabalho utilizado com o 9ºAno de História**

---

História 9ºCProfessor Rodrigo Almeida Fernandes

---

**Ficha de Trabalho nº1**

*Ao longo desta aula deverão analisar os documentos desta ficha e construir uma cronologia com os acontecimentos que acharem mais importantes. A acompanhar essa cronologia, deverão também escrever um texto sintético que ajude a explicar a mesma.*

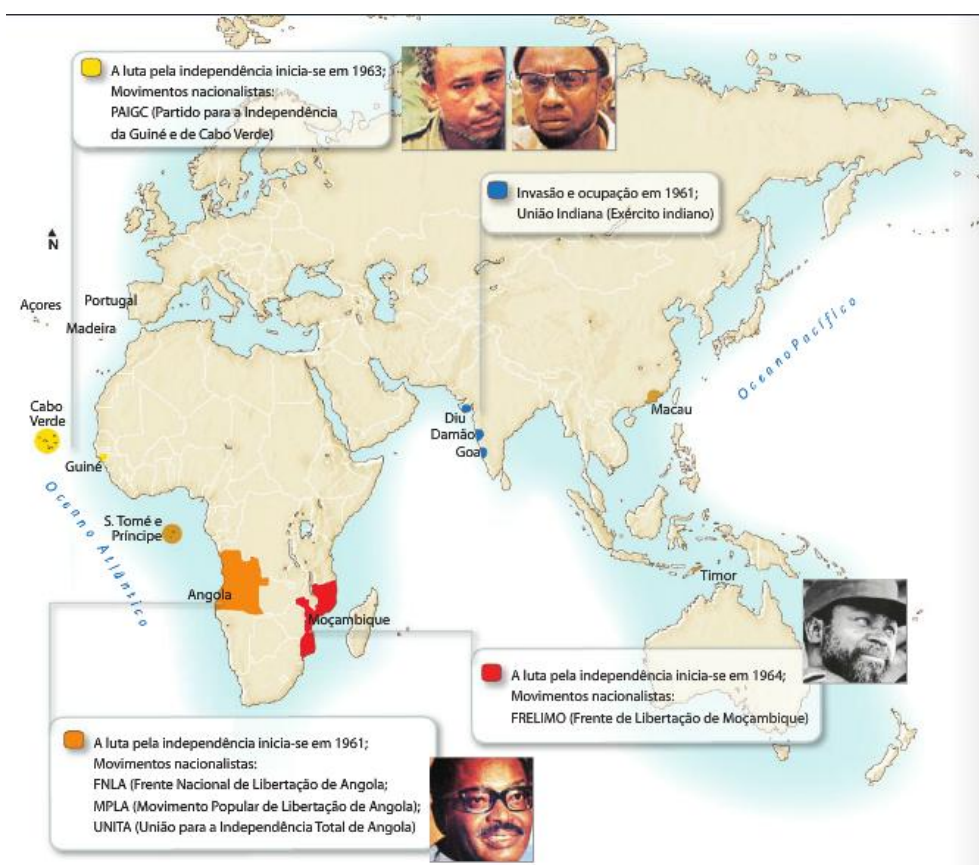
**Tema:** A questão colonial. A guerra colonial.

**Doc.1** – A Questão Colonial Portuguesa e as Relações Internacionais.

O mundo colonial foi, na segunda metade do século XX, a maior preocupação para o regime de Salazar, pois não só interferia com questões políticas interiores como internacionais. A origem desta crise pode ser apontada para o ano de 1954, com a criação das primeiras composições de libertação. Nesse mesmo ano, surgiram organizações na Guiné e em Angola (UPA de Holden Roberto, que mais tarde é chamada Frente Nacional de Libertação de Angola), e em 1956 é criado o Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA). Para Lisboa, as independências africanas eram vistas como artificiais, e como um jogo político russo para derrotar o Ocidente (...). O rumo das políticas internacionais começa a fraquejar quando, em 1960/61, as eleições presidenciais no Brasil e em Washington colocam no poder Jânio Quadros e John Kennedy, que não escondiam a sua visão anticolonialista. No entanto, a administração americana foi percebendo, paulatinamente, a importância da base aérea e naval das Lajes nos Açores. Assim, desde que essa fosse assegurada, os EUA estavam dispostos a reconhecer o império português e a ajudar a metrópole nas reuniões da ONU (...). No fim de 1960, a ONU considerou ilegal toda a prática colonial, considerando colónias todos os territórios africanos portugueses e proclamou o seu direito à autodeterminação.

Fernandes, Rodrigo Almeida, *A Questão Colonial Portuguesa entre 1958-1961*, Lisboa, FCSH, 2012, pp.12-14.

## Doc.2 – Movimentos de Libertação nas colónias.



## Doc. 3 – Exército Português em África.



Soldado português assiste à destruição de palhotas, em Moçambique.



Soldados portugueses capturados por guerrilheiros angolanos.

### **Orientação para a cronologia e texto síntese.**

Após terem analisado os documentos, podem complementar com os documentos das págs. 94 a 97 do manual. Depois de retirarem o máximo de informação possível dos documentos, devem **construir uma cronologia** com todos os acontecimentos que acharem mais importantes. Depois de selecionarem os acontecimentos e de os colocarem por ordem cronológica, devem **escrever um pequeno texto** que explique os acontecimentos marcados na cronologia.

---

**Anexo XX – Tabela de Observação Diária utilizada para os 9<sup>os</sup> Anos**

---

### Tabela de Observação Diária

A seguinte tabela é usada na observação dos grupos de trabalho. Os registos são feitos em todas as aulas em que decorrem o trabalho de grupo.

Grupo: \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

Dias Critérios	Elementos																			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Coopera com outros elementos																				
Contribui com ideias para a resolução de problemas																				
Pensa em estratégias de resolução dos problemas																				
Consegue descrever ou analisar uma solução																				

Para preencher com S – Satisfaz o critério ou NS – Não Satisfaz o critério.

---

## Anexo XXI – Resultados de Aprendizagem das Turmas de Alvide

---

Figura Nº1

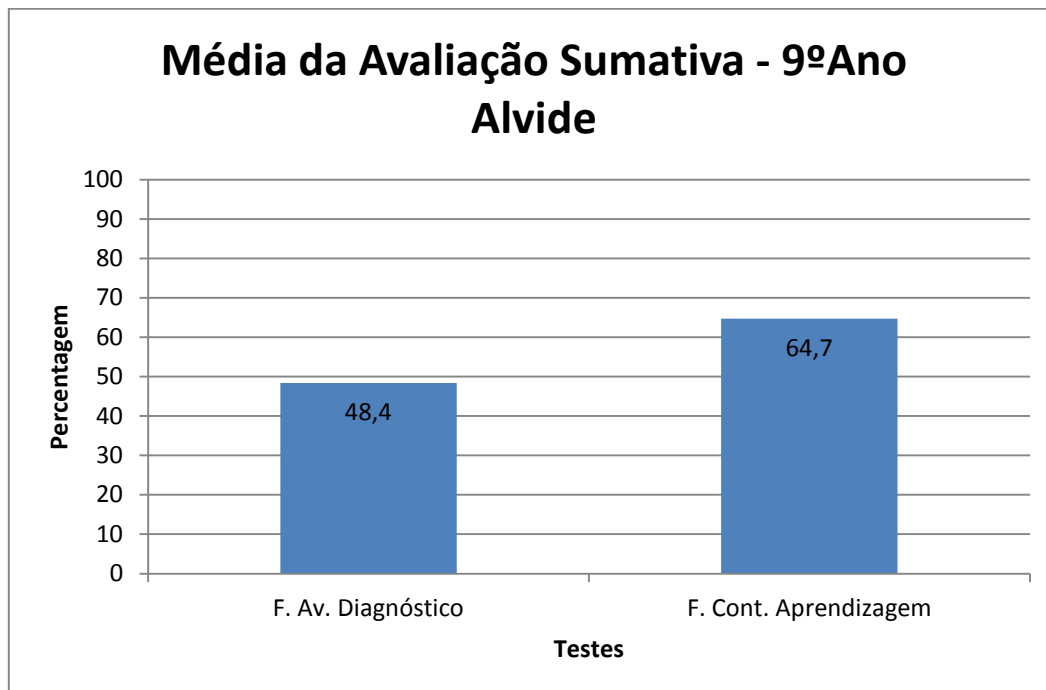
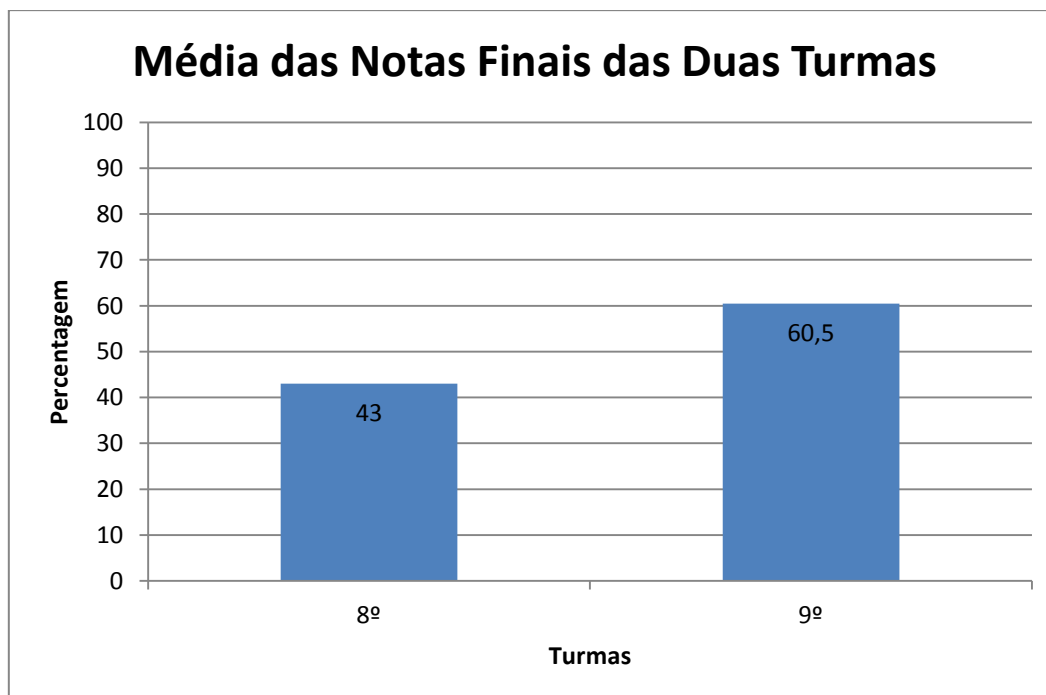


Figura Nº2



---

## Anexo XXII – Resultados de Aprendizagem das turmas da Quinta do Marquês

---

Figura Nº1

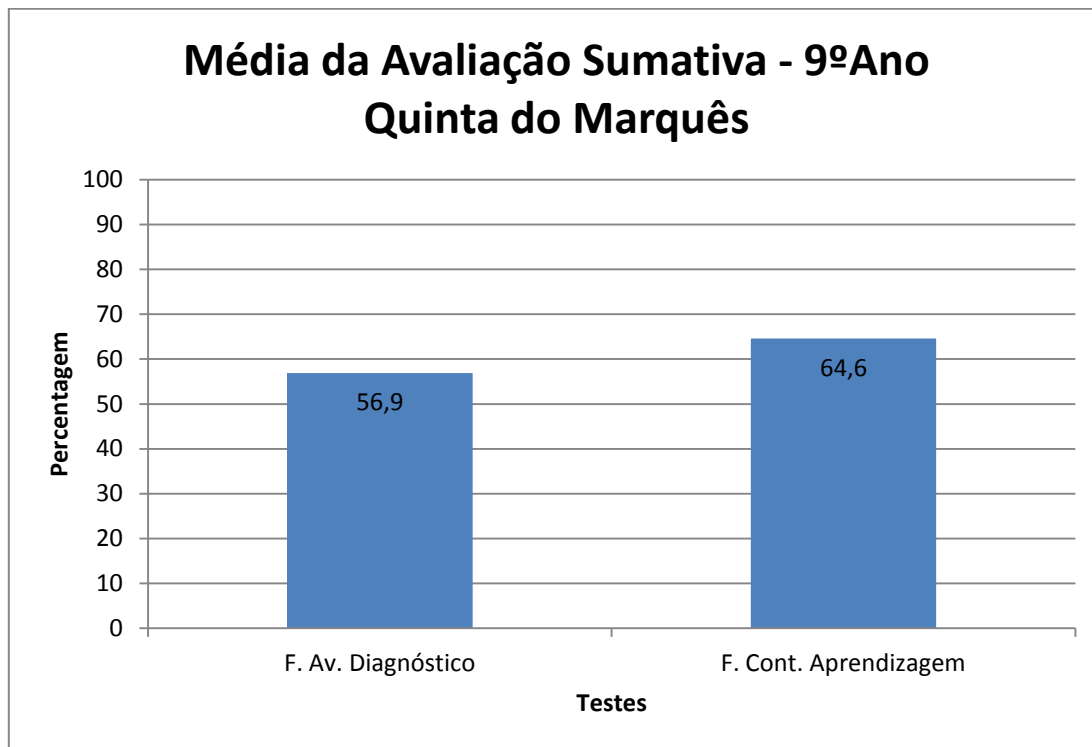


Figura Nº2

